



Carla Liege Rodrigues Pimenta

**ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E
QUALIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2016



Carla Liege Rodrigues Pimenta

**ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E
QUALIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob
a orientação das Professoras Doutoras Carlinda Leite e Preciosa Fernandes

PORTO

2016

RESUMO

O Ensino Superior tem passado por alterações curriculares e pedagógicas que têm na sua génese, entre outras razões, quer compromissos políticos de expansão do acesso ao Ensino Superior e de procura de construção de uma “sociedade do conhecimento” competitiva, quer desafios que resultam da concretização de sociedades que se orientam por princípios democráticos. Como resposta a estas novas demandas educacionais, em tempos de globalização, tornou-se de suma importância considerar critérios de qualidade e de democracia como componentes essenciais para uma formação simultaneamente promotora de “excelência” adequada ao mercado de trabalho e do bem-estar social. É no quadro destas ideias que se situa a investigação a que se refere este trabalho e que tem como objetivos: identificar dimensões e sentidos de qualidade expressos em documentos da política institucional da Universidade do Porto (U. Porto) e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U. Porto (FPCEUP); e caracterizar sentidos e vivências de qualidade percebidos por estudantes da FPCEUP. Do ponto de vista empírico, recorreu-se à análise de um conjunto de documentos orientadores da política educacional da U. Porto e da FPCEUP e a entrevistas semiestruturadas, realizadas a estudantes do 1º ciclo em Ciências da Educação desta faculdade. Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, com apoio do programa Nvivo11. Os resultados evidenciam uma atenção da U. Porto e da FPCEUP, na definição de políticas e na implementação de serviços para uma cultura de qualidade. Os discursos dos estudantes vão também no sentido de um reconhecimento dessas políticas de recursos, programas e serviços existentes para apoio ao seu sucesso académico e combate ao abandono escolar. Consideram ainda que esses serviços e valências institucionais constituem uma via para a melhoria contínua da qualidade da formação. Todavia, e ainda que alguns estudantes tenham manifestado satisfação no que respeita às relações interpessoais com os professores, o estudo revela também a necessidade de maior reflexão institucional, nomeadamente ao nível das questões pedagógico-curriculares (práticas de ensino e formas de avaliação). Estas foram, entre outros aspetos, mencionadas pelos estudantes como sendo essenciais para o sucesso académico de todos os alunos e, portanto, para a democratização do Ensino Superior.

Palavras-chave: Políticas de ensino superior; Qualidade; Democratização; Estudantes.

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur a connu des changements curriculaires et pédagogiques qui ont dans leur genèse, entre autres choses, ou des engagements politiques à élargir l'accès à l'enseignement supérieur et cherche à construire une "société de la connaissance" compétitive ou des défis résultant de la mise en œuvre des entreprises qui sont guidés par des principes démocratiques. En réponse à ces nouvelles exigences éducatives, à l'époque de la mondialisation, il est devenu très important de tenir compte des critères de qualité et de la démocratie en tant que composants essentiels pour la formation tout en favorisant «l'excellence» appropriée au marché du travail et du bien-être social. Dans le cadre de ces idées se trouve l'enquête visée à ce travail et vise à: identifier les dimensions et la qualité des significations exprimées dans les documents de la politique institutionnelle de l'Université de Porto (U. Porto) et de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de l'U. Porto (FPCEUP); et caractériser les sens et les expériences, la qualité senti par les étudiants FPCEUP. D'un point de vue empirique, on a fait recours à l'analyse d'un ensemble de documents d'orientation de la politique éducative de l'U. Porto et FPCEUP et des entrevues semi-structurées menées pour les étudiants du 1er cycle de l'enseignement de cette Faculté. Les données ont été analysées à l'aide du contenu technique d'analyse, avec le soutien du programme Nvivo11. Les résultats montrent une attention de l'U. Porto et la FPCEUP, dans l'élaboration des politiques et des services de mise en œuvre pour une culture de la qualité. Les discours des étudiants seront également vers une reconnaissance de ces politiques, les ressources, les programmes et les services existants pour soutenir leur réussite et l'école de combat académique décrochage. Ils considèrent que ces services et valences institutionnels sont un moyen d'améliorer continuellement la qualité de la formation. Cependant, et bien que certains étudiants ont exprimé leur satisfaction à l'égard des relations interpersonnelles avec les enseignants, l'étude révèle également la nécessité d'une plus grande réflexion institutionnelle, notamment en termes de questions pédagogiques et curriculaires (enseignement et formes de pratiques d'évaluation). Ce sont, entre autres, mentionné par les étudiants comme essentielle à la réussite scolaire de tous les élèves et donc à la démocratisation de l'enseignement supérieur.

Mots-clefs: Politiques de l'enseignement supérieur. La qualité. La démocratisation. Les étudiants.

ABSTRACT

Higher education has gone through changes to the curriculum and pedagogy that have in their origins, among other reasons, both political commitment to expanding access to higher education and seeks to build a competitive "knowledge society", both challenges that result from the implementation of societies that are led by democratic principles. In response to these new educational demands, in times of globalization, it has become of remarkable importance to consider the criteria of quality and democracy as essential components for a formation simultaneously promoter of "excellence", appropriate to the labour market and social well-being. It is within the context of these ideas which is the research referred to in this work and that has as objectives: identifying dimensions and meanings of quality expressed in documents of institutional policy of the University of Porto (U. Porto) and the Faculty of Psychology and Educational Sciences of University of Porto (FPCEUP); and characterizing senses and experiences, quality perceived by students of FPCEUP. From the point of view of empirical, appealed to the analysis of a set of guiding documents of the educational policy of the U. Porto and the FPCEUP and semi-structured interviews conducted for students of the 1st cycle in Educational Sciences in this college. The data were analysed through the technique of content analysis, with the support of the program Nvivo11. The results show an attention of the U. Porto and FPCEUP in defining policies and implementation services for a culture of quality. The speeches of the students also go toward the recognition of these policies resources, programs and services available to support their academic success and combating early school leavers. It is still considered that these services and institutional assets constitute a track for the continuous improvement of the quality of training. However, even if some students have expressed their satisfaction regarding to interpersonal relationships with teachers, the study also reveals the need for greater institutional debate, particularly at the level of the pedagogical issues and curricular activities (teaching practices and ways of assessment). These were, among other things, mentioned by students as being essential to the academic success of all students and, therefore, for the democratisation of Higher Education

Keywords: Higher Education Policies; Quality; Democratization; Students.

AGRADECIMENTOS

Fui privilegiada em encontrar pessoas tão queridas e que ao longo da realização do mestrado em Ciências da Educação e desta dissertação tiveram contributos incalculáveis, que sem dúvida, me presentearam com força e incentivo para a concretização deste trabalho final.

Em especial, agradeço à professora Dra. Carlinda Leite. Desde a primeira vez que a vi numa aula do mestrado, pude identificar sua elegância, que não estava apenas nas suas vestimentas, mas sobretudo na sua maneira de tocar as almas e de incluir a todos. Ao terminar esta aula, disse a minha amiga “Quero esta professora como minha orientadora!”. E senti-me muito honrada quando ela aceitou minha proposta.

Juntamente com a professora Dra. Carlinda veio a Professora Dra. Preciosa Fernandes e o próprio nome já diz, foi uma preciosidade em minha vida. Fui agraciada ao ter as duas como orientadoras e envolvida pela cumplicidade e amizade de ambas, as lições transmitidas, as opiniões e críticas que favoreceram para o culminar deste trabalho científico. Obrigada, professoras por acreditarem em mim e me possibilitarem a participação em um projeto desta envergadura.

À Professora Dra. Amélia Lopes, diretora do Mestrado em Ciências da Educação que sempre demonstrou disponibilidade para atender os anseios dos estudantes, bem como, a preocupação com o nosso bem-estar, principalmente por não estarmos em nosso país de origem.

Ao professor Dr. Rui Trindade e Dra. Arianne Cosme por abrirem as portas de suas salas de aula para pedir a colaboração dos estudantes neste trabalho de investigação.

Aos docentes do mestrado em Ciências da Educação pela colaboração e pelas discussões nas aulas que tornaram possível a realização desta dissertação ao longo destes dois anos.

Aos funcionários da FPCEUP em geral, em particular da biblioteca, Daniel Brás, Fernando Gonçalves e Helena Mesquita pela presteza no atendimento e o auxílio na busca de referências bibliográficas e no banco de dados da U. Porto.

Aos estudantes de Licenciatura em Ciências da Educação por tornaram concreto este meu sonho.

Ao programa Erasmus Mundus do projeto Babel pela oportunidade de viver este intercâmbio e poder tirar o melhor proveito em todos os sentidos.

À professora Fabiana Lage pela disponibilidade e apoio no resumo em francês, agradeço sua amizade. Ao professor Egilson da Gama pelo apoio no resumo em inglês, muito obrigada.

Aos amigos e colegas do mestrado que todos os dias estavam para nos animar e incentivar com os “toca a trabalhar” e “bom dia malta”.

À Alexandra Pais que não considero apenas como amiga, mas como a irmã de alma que encontrei em Portugal, se fizer uma lista de tudo que aprendi com ela não caberia nesta dissertação. Este laço que construímos já vem bem antes de nos conhecermos, mesmo sem ter minha mãe por perto tive ao meu lado uma pessoa que cuidou e preocupou-se comigo.

À Camila, minha irmã pela ajuda quando preciso, sempre disposta a fazer uma ponte entre humanas e as biológicas. Aos meus irmãos que mesmo longe vibram por mim.

À minha vizinha e a Tia Tonha (*in memoriam*) sinto suas presenças, dando-me forças.

À minha mãe por ser a minha fortaleza na terra.

A Deus toda honra e toda glória!

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIIE	Centro de Investigação e Intervenção Educativa
DB	Declaração de Bolonha
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espaço Europeu do Ensino Superior
EHEA	European Higher Education Area
EII	Estágios de Integração na Investigação
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ES	Ensino Superior
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area
ESU	European Association Students' Union
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ProQual	Gabinete para a Promoção da Qualidade da FPCEUP
PB	Processo de Bolonha
SASUP	Serviço de Ação Social da Universidade do Porto
SGQ	Sistema de Gestão da Qualidade
SIGARRA	Sistema de Informação para Gestão Agregada dos Recursos e dos Registos Académicos
TQM	Total Quality Management
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UE	União Europeia
UNISINOS	Universidade Vale do Rio dos Sinos
U. Porto	Universidade do Porto

APRESENTAÇÃO GERAL DO TRABALHO	15
I. Influências no ensino superior em Portugal de políticas e discursos internacionais	19
II. Uma revisão da literatura focada em estudos sobre qualidade no ensino superior	31
II.1. Para uma definição do conceito de qualidade	33
II.2. O conceito de qualidade social e sua relação com princípios democráticos	38
III. Quadro Metodológico	47
III.1 Opções e os procedimentos metodológicos	48
III. 1.1 Técnicas de recolha e de análise de informação	49
III.1.1.1 Pesquisa documental	49
III.1.1.2 Entrevista semiestruturada	50
III.1.1.3 Análise do conteúdo	54
IV. Apresentação e análise dos dados	57
IV.1. Caraterização do(s) contexto(s) de investigação (U. Porto- FPCEUP)	57
IV.2. Análise documental	59
IV2.1. Conceitos de qualidade/qualidade social expressos nos documentos da política institucional da U. Porto e FPCEUP	60
IV2.2. Formação orientada por princípios democráticos	66
IV.3. A visão dos estudantes	69
IV.3.1. Conceção de qualidade	69
IV.3.2. Integração e apoio social	73
IV.3.3. Perceções sobre vivências de qualidade	76
IV.4. Uma triangulação dos dados	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1: Caraterização sumária dos estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação participantes no estudo e sua catalogação	52
Quadro nº 2: Dimensões de análise documental.	55
Quadro nº 3: Dimensões de análise das entrevistas.	55
Quadro nº 4: Documentos institucionais analisados.	60
Quadro nº 5: Número de referências relativas às categorias associadas às dimensões de qualidade e qualidade social.	61
Quadro nº 6: Número de referências relativas às categorias associadas à dimensão de formação e princípios democráticos.	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1: A qualidade social	42
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Guião de entrevista	103
Anexo 2: Exemplo de codificação de material empírico: relatório da dimensão “qualidade” dos documentos, extraído do NVivo	105
Anexo 3: Exemplo de codificação de material empírico: relatório da dimensão “qualidade” das entrevistas, extraído do NVivo	149

APRESENTAÇÃO GERAL DO TRABALHO

Nos últimos anos, as instituições de Ensino Superior (ES) passaram por alterações curriculares e pedagógicas decorrentes não só do Processo de Bolonha (PB), mas também de imperativos e determinações internacionais inerentes ao fenómeno da globalização (Dale, 2004). Para atender a essas demandas educacionais, tornou-se de suma importância que as instituições adequassem as suas práticas a princípios e diretrizes internacionais (Ball, 2001) que, por um lado, viabilizassem a mobilidade de estudantes e a concretização da democratização do acesso ao conhecimento e, por outro, dessem resposta às novas lógicas de mercado e à necessidade de atender aos imperativos de internacionalização, visando uma qualificação a nível cultural, social e académico de uma maior franja da população. Com efeito, num mundo cada vez mais diferenciado e diverso do ponto de vista social, cultural e económico, à Universidade, enquanto sistema social, tem vindo a ser reclamada uma política de formação orientada por valores de equidade e de inclusão que requer condições específicas para a sua concretização. É neste intuito que tem sido sustentado que a Universidade se oriente para uma qualidade social (Sobrinho, 2013), isto é, que associe o conceito de qualidade a princípios de orientação democrática.

É aderindo a estas ideias que se situa esta investigação que tem como objetivos caracterizar e problematizar políticas institucionais de uma Universidade pública quanto a princípios de qualidade, democratização, equidade, igualdade e de comprometimento ético. Para tal, a pesquisa organizou-se em torno das seguintes questões de partida:

- Que conceito(s) de qualidade é/são veiculado(s) nos discursos orientadores da política educativa para o ensino superior na Universidade do Porto (U. Porto) e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP)?
- Que perceções têm estudantes desta instituição sobre qualidade?
- Que vivências institucionais se aproximam ou se afastam de uma qualidade social democrática?

As respostas a estas questões estão associadas aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar dimensões e sentidos de qualidade expressos em documentos da política institucional da U. Porto e da FPCEUP;

- Estabelecer relações entre princípios do discurso institucional e vivências percebidas por estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da Educação da FPCEUP.

A escolha da realização desta investigação deve-se à participação, enquanto estudante de mestrado, no projeto de cooperação Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre universidades portuguesas (U. Porto e U. Minho) e universidades brasileiras (coordenadas pela Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS) e que, numa perspetiva comparada, permitiu identificar políticas de democratização no ensino superior, nos dois países, em tempos de globalização e, nesse sentido, aprofundar o conceito de qualidade. Enquanto bolsista do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIEE) na edição 2015 do programa “Estágios de Integração na Investigação (EII) foi-nos permitido envolver-nos neste projeto e, através dele, realizar o estudo na U. Porto relativamente modo como é concebida a qualidade e como são concretizados os princípios democráticos através de estratégias institucionais nestes tempos de globalização.

A concretização do estudo passou, numa primeira fase, pela análise de políticas internacionais do ensino superior orientadas para movimentos de institucionalização e de avaliação da qualidade. Foi com base nestas políticas que se estabeleceram relações de influência nas políticas de educação superior em Portugal. Numa segunda fase, foi feita a revisão da literatura focada em estudos sobre qualidade no ensino superior, no sentido de construir o “estado da arte” dos conceitos de qualidade. Nessa revisão é feita uma breve historização do conceito e suas mudanças paradigmáticas decorrentes de influências no campo da Educação, e que permitiram clarificar o conceito de qualidade social e sua relação com princípios democráticos, abarcando por isso um conjunto de elementos e dimensões culturais, sociais e socioeconómicas voltadas para o bem-estar comum. Esta parte do estudo corresponde, neste trabalho, ao capítulo 2. O terceiro capítulo dá conta da metodologia que foi utilizada nesta investigação, situando as opções metodológicas e respetivos procedimentos e instrumentos de recolha e de análise de dados. Para a realização desta dissertação seleccionámos como adequada a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, na intenção de aproximar os discursos institucionais com as vivências percebidas pelos estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação. Estes dados, analisados pela técnica da análise

de conteúdo permitiram tecer as considerações finais e algumas ideias que permitem perspetivar futuras investigações.

Capítulo I

Influências no ensino superior em Portugal de políticas e discursos internacionais

A Universidade, enquanto Instituição de Ensino Superior, goza de uma autonomia que lhe permite usufruir de um poder de decisão superior ao de outros níveis de ensino. Apesar disso, tem sofrido influências da regulação decorrente quer das políticas educacionais, quer de situações económicas e sociais que a afetam. Destas influências, a qualidade e a busca pela eficiência têm vindo a seguir modelos estandardizados estabelecidos por políticas internacionais, principalmente as que decorrem da cooperação europeia, que padronizam e justificam a perspetiva de Dale (2004) quando sustenta que as políticas nacionais decorrem de uma “agenda globalmente estruturada”. Com efeito, a globalização e os desafios da sociedade do conhecimento¹ que a ela foram associados tiveram implicações na produção do conhecimento e nas políticas educacionais, nomeadamente na expansão e integração de estudantes de diferentes países e contextos e na organização e finalidades da formação de nível superior.

Centrando-nos na influência iniciada no final do século XX, a *Magna Charta Universitatum* (1988) estabeleceu os princípios fundamentais para o ensino superior europeu definindo como meios para a sua efetivação a preservação e a liberdade de investigação e de ensino, de modo a garantir aos estudantes o respeito pelas suas especificidades, no sentido de serem criadas condições para o seu desenvolvimento cultural e académico (*ibidem*).

Nesta conjuntura, a década de 1990 foi um período fértil em encontros internacionais que discutiram e elaboraram uma série de documentos com propostas para a melhoria da educação, salientando-se, entre eles, a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI*, que forneceu indícios para a consolidação de uma nova visão da educação superior. Esta declaração mundial trouxe como missão o desenvolvimento sustentável e o crescimento da sociedade de maneira holística,

¹ O “Towards Knowledge Societies” (2005) é um dos suportes documentais que nos concede uma visão de como a sociedade gradativamente está a tornar-se uma “sociedade do conhecimento”. Salienta-se que cada corpo social possui o seu próprio conhecimento e um “capital social” necessário para a vida em comunidade e para a construção de novas formas de desenvolvimento, aquisição, produção, disseminação do saber existente, sobretudo, neste processo encontrar formas de incluir e envolver todos.

empenhada na promoção da igualdade de acesso e de oportunidades de sucesso. Ao mesmo tempo, esta Declaração apontou também para: o fortalecimento da participação e acesso das mulheres a este nível de ensino; a diversificação das abordagens educativas; a abertura para a partilha e disseminação das pesquisas desenvolvidas, através do estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais. Este documento constituiu, assim, um passo importante para as políticas em educação superior, pois afirmou o direito de todos à educação deste nível de ensino (Unesco, 1998, p. 20).

Um outro acontecimento que vale a pena convocar nesta breve análise é a *Convenção de Lisboa*, realizada em abril de 1997, sob as orientações do Conselho da Europa e da UNESCO, e que indicou normas relativas ao reconhecimento académico para acesso ao ensino superior na Região da Europa (Convenção de Lisboa, 1997). Este documento expressa o início de prerrogativas para a oferta de qualificações isomórficas e comparáveis a nível europeu. A Declaração de Sorbonne (1998), com a iniciativa de representantes da França, Alemanha, Itália e Reino Unido, veio antecipadamente abrir o caminho para a criação de uma área Europeia de Ensino Superior. Como nela foi referido: “Aqui nos comprometemos a promover a criação urgente de um quadro comum de referência, com vista a melhorar a legibilidade dos diplomas, a facilitar a mobilidade dos estudantes tal como as suas aptidões para o emprego” (Declaração de Sorbonne, 1998, p. 2). As proposições deste documento apresentam a tomada de valores de cultura e cidadania e a defesa da importância económica em que é associado o conhecimento académico e a empregabilidade para o crescimento científico, económico e cultural do espaço europeu. Foi na sequência desta Declaração que veio a ocorrer a Declaração de Bolonha (DB), celebrada em 1999, e que deu lugar a uma das políticas europeias que tem tido grande influência nas alterações do Ensino Superior, conhecida pelo Processo de Bolonha.

Esta Declaração configurou-se num documento político subscrito, na altura por 26 países e pretendeu consolidar o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). De permeio a DB teve como proposta o “Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis (Declaração de Bolonha, 1999, p. 2). Ou seja, a DB, entre outros aspetos, teve como intuito a busca pela qualidade através de estratégias metodológicas congéneres à área europeia.

Enquanto compromisso, as principais linhas de atuação que contribuíram para a criação do EEES implicaram: aderir a um sistema de graus comparáveis e legitimados

pelas instituições envolvidas; seguir uma estrutura curricular que possui três ciclos de estudo sendo a licenciatura, mestrado e doutoramento; adotar um sistema de créditos ECTS – “European Credit Transfer and Accumulation System”; promover a mobilidade dos estudantes; recorrer à cooperação europeia no tocante à avaliação da qualidade do ES; envolver os estudantes no processo de gestão e além disso incentivar a sua participação nas respetivas instituições; favorecer o aumento da competitividade dentro do sistema europeu do ES (*ibidem*, 1999). Foi em torno destas grandes linhas de atuação que se estabeleceu um compromisso europeu que, do ponto de vista da organização dos cursos, é marcado por um sistema baseado em duas fases: licenciatura e pós-licenciatura, sendo que a primeira fase de formação tem a duração mínima de 3 anos e a segunda, que corresponde a uma formação de mestres e doutores, de 2 e 3 anos respetivamente, embora em Portugal existam alguns mestrados de 1 ano e de 1,5 anos.

Para acompanhar a adaptação a estes compromissos, isto é, para instituir o PB, no ano de 2001 teve lugar em Praga a conferência que definiu que as metas estabelecidas pela Declaração de Bolonha para a concretização do EEES que deveriam ser alcançadas até 2010. O Comunicado de Praga (2001) reitera os objetivos acordados anteriormente pela DB, designadamente através de: aumento da atratividade e competitividade; adoção de um sistema legível e comparável pelas instituições de ES; estabelecimento de dois ciclos principais (grau de licenciado e mestre); estabelecimento do sistema de créditos; promoção da mobilidade e cooperação na garantia da qualidade dos sistemas de ES Europeu e, principalmente, enfatizando a importância da continuação e acompanhamento destes processos na busca da melhoria contínua da qualidade do ES.

No prosseguimento deste encontro, os ministros responsáveis pelo Ensino Superior reconheceram a importância dos sistemas de garantia de qualidade, no sentido de assegurar padrões de qualidade similares a serem replicados a nível europeu. Em síntese, e como referem Leite e Fernandes (2014), sobretudo em resultado do PB, ocorreram mudanças significativas nas instituições de ensino superior, e nos seus currículos de formação, que seguiram critérios e métodos assentes na busca de qualidade e de excelência. Esta situação justificou uma estreita relação com órgãos que oferecem o reconhecimento destas qualificações e asseguram o sistema de garantia da qualidade. Igualmente apontou-se para que as instituições de ensino superior divulgassem exemplos de boas práticas didáticas/ pedagógicas e institucionais para

serem utilizadas como mecanismos de avaliação e de acreditação dos certificados oferecidos (Comunicado de Praga, 2001, p. 3).

Relativamente à melhoria da qualidade, a “European Association for Quality Assurance in Higher Education” (ENQA), em 2003, juntamente com os países subscritores da Declaração de Bolonha, reforçaram uma série de procedimentos, critérios e planos orientadores da garantia da qualidade do ES. Este processo foi sujeito a um acompanhamento sistemático das orientações para a garantia da qualidade, tanto interna quanto externa. De entre estas orientações, o documento enuncia:

- providers of higher education have the primary responsibility for the quality of their provision and its assurance;
- the interests of society in the quality and standards of higher education need to be safeguarded;
- the quality of academic programmes need to be developed and improved for students and other beneficiaries of higher education across the EHEA;
- there need to be efficient and effective organisational structures within which those academic programmes can be provided and supported;
- transparency and the use of external expertise in quality assurance processes are important;
- there should be encouragement of a culture of quality within higher education institutions;
- processes should be developed through which higher education institutions can demonstrate their accountability, including accountability for the investment of public and private money;
- quality assurance for accountability purposes is fully compatible with quality assurance for enhancement purposes;
- institutions should be able to demonstrate their quality at home and internationally;
- processes used should not stifle diversity and innovation² (ENQA, 2009, p. 14).

Neste documento é visível a preocupação para estabelecer os primeiros passos na consolidação de sistemas de garantia da qualidade, bem como a criação de uma cultura de qualidade pautada em boas práticas a serem implementadas pelas instituições

² “Os prestadores de ensino superior têm a responsabilidade primária pela qualidade da sua prestação e a sua fiabilidade; • os interesses da sociedade em termos de qualidade e padrões de ensino superior têm de ser salvaguardados; • a qualidade dos programas académicos precisa de ser desenvolvida e melhorada para os estudantes e outros beneficiários do ensino superior em todo o EEES; • é necessário que haja estruturas organizacionais eficientes e eficazes, dentro do qual estes programas académicos podem ser oferecidos e suportados; • a transparência e a utilização de conhecimentos externos em processos de garantia da qualidade são importantes; • devem incentivar uma cultura de qualidade no seio das instituições de ensino; • os processos deverão ser desenvolvidos através das instituições de ensino superior que podem demonstrar a sua responsabilidade, incluindo a prestação de contas para o investimento de dinheiro público e privado; • a garantia da qualidade para fins de prestação de contas é plenamente compatível com a garantia da qualidade para fins de melhoramento; • as instituições devem ser capazes de demonstrar a sua qualidade em casa e internacionalmente; os processos utilizados não devem abafar a diversidade e a inovação” (ENQA, 2009, p. 13). Tradução nossa

e monitoradas pelas agências visando a promoção de uma melhoria contínua dessa qualidade. Neste sentido, com o trabalho da ENQA, associado ao “European Association Students’ Union” (ESU), a “European Association of Institutions in Higher Education” (EURASHE) e a “European University Association” (EUA), foram definidos *standards* para assegurarem a qualidade do ES, designados por “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (ESG) que, entre outros aspetos, propõem abordagens centradas no processo de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como centro deste processo, e que dão relevância à relação entre investigação e inovação (ESG, 2015).

Em 2003, o Comunicado de Berlim vem reportar os progressos advindos do PB, no que tange à avaliação, e introduz prioridades para os anos subsequentes, tendo em vista que estas proposituras virão cada vez mais consolidar o EEES. Um dos objetivos deste comunicado refere que “(...) a qualidade é essencial para o desenvolvimento da Área Europeia do Ensino Superior” pelo que “os Ministros comprometem-se a apoiar medidas de certificação de qualidade a nível institucional, nacional e europeu, sendo imprescindível desenvolver critérios e metodologias comuns de certificação” (Comunicado de Berlim, 2003, p. 3).

Estas iniciativas apontam para uma qualificação com transparência, comparabilidade, compatibilidade e essencialmente para uma qualidade no ensino superior tanto a nível internacional quanto nacional, conjugando a cooperação de todos os envolvidos - Instituições de Ensino Superior, estudantes e comunidade. O Comunicado de Bergen (2005), que aprovou os “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, referiu em relação à garantia da qualidade.

We adopt the standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area as proposed by ENQA. We commit ourselves to introducing the proposed model for peer review of quality assurance agencies on a national basis, while respecting the commonly accepted guidelines and criteria. We welcome the principle of a European register of quality assurance agencies based on national review ³ (p. 3).

³ “Adotamos os estandartes e diretrizes para a garantia de qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior como proposto pela ENQA. Nos comprometemos a introduzir o modelo proposto de avaliação pelos pares das agências de garantia da qualidade numa base nacional, respeitando as orientações e critérios comumente aceites. Apoiamos o princípio de um registo europeu das agências de garantia da qualidade baseado na revisão nacional” (Comunicado de Bergen, 2005, p. 3). Tradução nossa

Ressalta-se igualmente neste documento a criação de agências nacionais para monitorarem a qualidade das instituições de Ensino Superior que sigam as propostas estabelecidas em todos os encontros internacionais supracitados.

Na continuidade deste percurso de influências Europeias, em 2007, o Comunicado de Londres assevera a importância de responder eficazmente aos desafios da globalização e “(...) we are developing an EHEA based on institutional autonomy, academic freedom, equal opportunities and democratic principles that will facilitate mobility, increase employability and strengthen Europe’s attractiveness and competitiveness” ⁴(Comunicado de Londres, 2007, p. 1).

É no quadro destes compromissos, e como é lembrado por Leite e Fernandes (2014), que os países europeus que aderiram ao Processo de Bolonha têm vindo a assumir sistemas de garantia da qualidade que incluem uma avaliação interna e uma avaliação externa de programas e de instituições. Ou seja, estes argumentos orientados para a implementação de uma qualidade estão intimamente relacionados com a institucionalização do Processo de Bolonha (Leite & Ramos, 2014). Face a esta situação, Portugal vê-se confrontado com novas expectativas, nomeadamente na edificação de um sistema de garantia e acreditação da qualidade da educação superior, do mesmo modo que deve assegurar a participação das instituições portuguesas nos sistemas europeus de garantia da excelência da qualidade, principalmente pela crescente demanda do ES.

Olhando agora a situação do ensino superior no que à procura diz respeito, refira-se que o aumento da procura pelas instituições de nível superior em Portugal deu-se em grande parte na fase pós-revolução do 25 de abril de 1974, que instituiu uma política pautada em princípios democráticos, sendo o ES uma das instâncias considerada necessária para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento social e económico do país (Henriques, Marchão & Mourato, 2015). A esta fase, onde ocorreu o que foi designado por massificação do ES (Magalhães & Stoer, 2002), seguiu-se a da procura da qualidade instituída pela influência das políticas e discursos a que atrás nos referimos. Neste sentido o governo português elaborou uma série de documentos em consonância com o PB, um dos quais aponta para um paradigma de

⁴“(…) nós queremos construir um espaço europeu de educação superior baseado na autonomia institucional, liberdade académica, igualdade de oportunidade e de princípios democráticos, que facilitará a mobilidade, aumentará a empregabilidade e reforçará a atratividade e competitividade da Europa” (Comunicado de Londres, 2007, p. 1). Tradução nossa

ensino centrado no aluno, sendo este o agente do processo de ensino-aprendizagem (Decreto Lei nº 74/2006). No discurso legal de adequação ao PB é expresso:

Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante (p. 2243).

Na concretização do que é esperado do PB os professores deparam-se com uma tensão expressa, por um lado, à necessidade de atender às especificidades dos alunos e dos “novos públicos” que ingressaram no ES e, por outro, para estarem em conformidade com as exigências da competitividade derivada do sistema neoliberal. De acordo com o Decreto nº 74/2006 a que atrás nos referimos relativo ao PB foi instituído o ajustamento das qualificações, isto é, houve uma diminuição dos anos para obtenção do grau de licenciado, que anteriormente era de 4 a 5 anos e que passou a ser apenas 3 anos. Na sequência deste processo, o governo português alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo- LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de outubro e a Lei nº 115/97 foram alteradas pela Lei nº 49/2005 de 30 de agosto) estabelecendo, relativamente ao Ensino Superior, o seguinte:

1 - A organização da formação ministrada pelos estabelecimentos de ensino superior adota o sistema europeu de créditos (...) 4 - A mobilidade dos estudantes entre os estabelecimentos de ensino superior nacionais, do mesmo ou de diferentes subsistemas, bem como entre estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e nacionais, é assegurada através do sistema de créditos, com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas. (...) 6 - Os estabelecimentos de ensino superior podem associar-se com outros estabelecimentos de ensino superior, nacionais ou estrangeiros, para conferirem os graus académicos e atribuírem os diplomas previstos nos artigos seguintes (Lei n.º 49/2005, artigo 13º).

A alteração da LBSE supramencionada expressa a influência do PB que, ao adotar uma organização curricular em função de ETCS, reconhece os estudantes como construtores das suas próprias aprendizagens e viabiliza a concretização de um reconhecimento mútuo que favorece a mobilidade dos estudantes do e no espaço europeu, ou seja, favorece a edificação de um “espaço europeu aberto” transparente e com uma maior recetividade e comunicação entre as instituições envolvidas.

Ainda na continuidade deste discurso legal, em 2007, a Lei 38/2007 afirma que as instituições de ensino superior portuguesas, na prossecução de sua missão, devem

perfilhar uma política de avaliação da qualidade que envolva todos os intervenientes, incluso os estudantes, para que haja a consolidação de uma cultura de qualidade e a sua melhoria contínua. Para isso, foi criado um órgão responsável pela avaliação dos cursos de ES e de outras questões de caráter científico em Portugal, designado por Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) (Santos, 2011). Cabe a esta agência oferecer orientações para que as instituições possam implementar sistemas de garantia da qualidade, ao mesmo tempo que terá também de monitorar esta qualificação e a certificar/legitimar a qualidade dos cursos deste nível de ensino.

Sintetizando, os discursos políticos têm apontado no sentido de um ensino superior de qualidade, abrangente, atrativo e competitivo, reconhecendo, no entanto, que, para isso, e como referem Leite e Ramos (2014), um dos grandes desafios a ser enfrentado incide, sobretudo, na prática docente, na organização do currículo e no trabalho dos estudantes e dos professores para, coletivamente, se envolverem em comunidades ativas de aprendizagem e de reflexão crítica sobre o conhecimento construído. Como a análise destes discursos permite perceber, eles buscam refletir a função social da educação através da formação e o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os sujeitos. É nesta linha que Portugal elaborou uma política de acesso àqueles que não puderam ingressar ao ensino superior na idade própria, e que teve como consequencial, nos últimos anos, o aumento das matrículas de alunos maiores de 23 (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011).

Como se depreende, estas políticas contribuíram para a elaboração de estratégias e planos de ação para o ES que tentaram promover adequações necessárias a este contexto de mudança. Estas estratégias estão voltadas em grande parte para os compromissos democráticos e de expansão do sistema de ensino superior europeu a par da procura de características de qualidade. Uma dessas mudanças geradas nas instituições pelo Processo de Bolonha tem a ver com o Projeto Tuning que indicou um modelo curricular a ser adotado, dando atenção especial às competências para a definição de um perfil profissional, onde era crucial o papel dos professores e a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (González & Wagenaar, 2008).

No que ao conceito de qualidade diz respeito, nos discursos difundidos pelo Banco Mundial, UNESCO e Organismos Internacionais que estiveram a organizar políticas e documentos norteadores para os governos a nível mundial, é expresso um conceito de qualidade com sentido mercadológico, isto é, onde é reconhecida a

intensificação da globalização e onde as políticas em educação visam adotar medidas que envolvem a competitividade económica e a sua produtividade (Castro, Seixas & Neto, 2010). O mais grave nestas políticas, segundo Magalhães e Souza (2015), é que estas “reduzem a educação a dados quantitativos, garantindo, a partir dos resultados obtidos, a reconversão da função social da escola, da educação, do professor. Dessa maneira, subtraí-lhes a relevância social, limitando-os à atividade técnica, desligada da sua dimensão política, ética, estética e cultural” (Magalhães; Souza, 2012, 2014 *apud* Magalhães & Souza, 2015, p. 258). Por outras palavras, o que estes autores criticam, é que a educação deixa de cumprir com a sua função de cunho social e passa a atender um sistema burocrático emergido por constrangimentos e que tem impactos significativos na vida daqueles que estão submetidos a esta educação.

A este respeito, é interessante estender mais um pouco a reflexão sobre o contexto de mudanças na educação superior relativas à qualidade e convocar Santos (2011) quando afirma:

As modificações radicais que se verificaram na envolvente do ensino superior no último quartel do Século XX tiveram, entre outros efeitos, o de levantar preocupações sérias em relação à garantia da qualidade, tanto no interior das instituições como por parte da sociedade, colocando a problemática da avaliação, de uma forma incontornável, na agenda do ensino superior (p. 2).

Diante destas alterações estruturais e funcionais as instituições de ensino superior, face às contínuas pressões políticas e económicas, passaram a privilegiar uma política neoliberal mercadológica, desconsiderando o seu papel na promoção da “(...) ideia de Universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber” (Santos, 1994, p. 165).

É tendo estas ideias por referência que consideramos importante analisar as condições que estão a ser dadas para o funcionamento do ensino superior. Destarte Castro *et al.* (2010) afirmam que

(...) a intensificação do processo de globalização tem afetado as políticas educacionais, mediadas ideologicamente pelas organizações bilaterais e multilaterais que privilegiam uma agenda educacional baseada em indicadores de avaliação, redução do financiamento para as políticas estatais e mecanismos de mercado para gerir as políticas públicas. Isso tem provocado respostas locais diferenciadas, que podem ter múltiplos e imprevisíveis efeitos sobre a educação, remetendo para a ideia de que as políticas educativas em contextos de globalização neoliberal não se materializam da mesma forma em todos os países (p. 40).

Numa análise das políticas instituídas, os autores acima mencionados consideram que o processo de globalização tem influenciado as políticas públicas educacionais nacionais privilegiando uma agenda baseada em indicadores de avaliação, mecanismos de mercado e exercendo o controlo do sistema. Partindo deste pressuposto, é importante saber se a Universidade está a contribuir para uma sociedade mais democrática, fundada numa qualidade social, ou se, pelo contrário, está a acentuar a estratificação social que nos últimos anos se tem tornado mais evidente.

No seguimento destas referências, Morosini (2009) sustenta que estamos em um:

(...) jogo de tensões e de incertezas na educação superior, que vem acompanhando o desenrolar deste século, está sendo marcado pela tendência à concepção de qualidade como compromisso com o desenvolvimento humano e social. Não somente determinada por organismos multilaterais, mas uma concepção que considere o sul (países em desenvolvimento) e as diferenças entre os países do norte (caso da UE), e a busca de equidade” (p. 170).

Esta tensão é compreensível nos compromissos que são assumidos pelas instituições de ensino superior que através de normativas, tanto nacionais quanto internacionais, demonstram o grande reto a ser implementado na busca da equidade de acesso e de tratamento neste contexto incerto e diverso em que estamos a viver. Como refere Sousa Santos (2002), estamos longe de estabelecer um processo consensual nesta globalização, isto é, deparamo-nos com tensões e conflitos a nível social envoltos em privilégios de uns e vulnerabilidade económica e social de outros, e onde algumas vezes o interesse do bem-estar social de todos e o acesso em condições de equidade à educação superior passa a ser antípoda numa lógica capitalista e mercadológica. Como refere ainda Chossudovsky (1997), na atualidade deparamo-nos com uma “globalização da pobreza” que é potenciada pela falta de emprego, do impedimento de uma economia de subsistência e pela diminuição dos salários a nível mundial (Santos, 2002).

Regressando ao que pretendeu este capítulo, referimos que com ele tivemos a intenção de dar conta dos discursos internacionais e nacionais que orientam ações concretas relativas ao ensino superior nestes tempos de globalização. Entretanto, equacionámos as implicações destas políticas em educação nas instâncias de regulação supranacionais (Afonso, 2001). Partindo do pressuposto de que a análise destas políticas em educação nos permite refletir criticamente como elas estão a ser concretizadas e como estão sendo congruentes com o mundo globalizado e com todos os sujeitos envolvidos. Neste trabalho, focamos o nosso olhar crítico de modo a

conhecer para onde aponta a qualidade que está a ser vivida em uma das instituições de ensino superior.

Capítulo II

Uma revisão da literatura focada em estudos sobre qualidade no Ensino Superior

O objeto científico deste trabalho, no que diz respeito à sua orientação concetual, implica a própria teorização do conceito de qualidade e de qualidade social que funcionará de grelha para a problematização e análise de políticas e dinâmicas formativas implementadas na U. Porto e na FPCEUP.

Harvey e Green (1993), definem o conceito de qualidade do ensino superior em cinco categorias: qualidade como *excelência* em que circunda o padrão académico de eficácia e eficiência; qualidade como *adequação ao fim*, ao determinar um padrão de competência; qualidade como *excecional*, focado no processo de que não existem falhas ou defeitos; qualidade como *valor* na criação de condições para a efetividade e produtividade económica; e qualidade como *transformação* ao produzir uma melhoria qualitativa do ensino-aprendizagem e favorecendo a participação do aluno como peça essencial para esta melhoria. No artigo a que nos estamos a reportar os autores consideram que determinar critérios para avaliação da qualidade no ensino superior requerem a compreensão destas diferentes conceções de qualidade e devem considerar a participação dos *stakeholders*.

No trabalho relativo a esta dissertação, partimos para a pesquisa convocando também o estudo de Dourado e Oliveira (2009) por afirmarem que a qualidade da educação está relacionada com as dimensões extra e intraescolares, tendo em consideração: a comunidade educativa e os seus intervenientes; o currículo e as práticas pedagógicas dos processos de ensino-aprendizagem; e, acima de tudo, as diferentes perspetivas extraescolares que influenciam direta ou indiretamente os resultados académicos (p. 205).

Tendo como referencial teórico a inspiração de Morosini (2009), que traz nos seus estudos a crítica a uma conceção de *qualidade isomórfica* no ensino universitário, isto é, aquela que sendo concretizada por quatro fases - planeamento, ação, avaliação e promoção - concebe a qualidade como uma resposta a lógicas do mercado que estabelecem os mesmos padrões para serem implementadas em contextos que são em si diversos.

Na intenção de identificar indicadores de qualidade na graduação, Cunha (2014) define também dois tipos: um focado nos *produtos* que se referem à instituição, aos

docentes e aos discentes; outro que se refere aos *processos* e que tem como cerne a análise do currículo, das práticas pedagógicas e da avaliação. Tendo como público-alvo professores e estudantes, o estudo desta investigadora brasileira indicou, apesar das suas limitações, a importância de planejar e organizar as práticas didático-pedagógicas de modo coerente com a sociedade, a instituição e o público que atende. É tendo talvez em consideração o modo como está a ser concebida a qualidade que Sobrinho (2012) afirma que, com as transformações decorrentes de discursos neoliberais, que visam atender ao mercado e a uma sociedade do consumo, estão a ser menosprezados os sentidos e significados necessários para a qualificação dos sujeitos no ensino superior e que, devem corresponder a uma *qualidade social*.

Em sentido semelhante, e ainda sobre a concepção de uma qualidade relacionada com a mercantilização da educação, Santos (2011) afirma que as transformações no ensino superior a nível de serviços estão mais voltadas para o consumo do que para a cidadania, principalmente quando se elimina a gratuidade do ensino universitário, assim como a atribuição de bolsas de estudos para financiamentos de estudantes, o que tem como consequência que cidadãos que têm direito à educação passam a ser considerados consumidores no mundo capitalista.

O estudo de Almeida, Araújo, Amaral e Dias (2012) realiza uma investigação comparativa entre Portugal e Brasil com o objetivo de identificar a efetividade da democratização do acesso e do sucesso no ES. A pesquisa revelou os entraves para uma verdadeira democratização de acesso e do sucesso no ES, através das acentuadas assimetrias sociais nas instituições e nos cursos. Evidenciou ainda que a permanência e o abandono também são atravessados por diferenças de caráter social. Em síntese, concluem que a concretização da democratização do acesso ao ensino superior exige o compromisso de receber estudantes de classes menos favorecidas ao nível social, económico e de capital cultural. Isto implica pensar no binómio massificação-democratização de maneira positiva no sentido de planejar mudanças que sejam de caráter estrutural ou funcional, com o intuito de garantir um processo de expansão da educação superior que favoreça a qualidade e a equidade social.

O mesmo ponto de vista é partilhado por Sobrinho (2013), que apresenta os limites e obstáculos da inclusão de todos ao nível do ensino superior, e a que chamou de “exclusão por dentro” ou de “inclusão excludente” (Saviani, 2011). Esta denominação leva-nos a refletir que não basta garantir o acesso a todos, é preciso criar as condições para permanência dos estudantes no ES e para o seu sucesso.

Tendo estas ideias por referência, neste trabalho é importante clarificar o conceito de qualidade que nos orienta, aspecto que a seguir desenvolvemos.

II.1. Para uma definição do conceito de qualidade

O conceito de qualidade nos últimos anos tem vindo a ser privilegiado do ponto de vista social, isto é, tem sido vinculado a abordagens conceituais que têm em conta os contextos e as exigências/demandas sociais (Dourado & Oliveira, 2009). Convocando a tipologia de qualidade a que se refere Tortolero (2006), podemos concebe-lo nas seguintes orientações:

- a) **Artesanal**- Nesta fase a qualidade era da responsabilidade de uma única pessoa que realizava todas as etapas do processo de produção e posteriormente tratava da comercialização dos produtos realizados. Este processo simplificado do trabalho individual gerava um conjunto de unidades de produção e geralmente realizava-se em pequenas oficinas, localizadas nas áreas urbanas (*ibidem*).
- b) **Produtividade (eficiência)** - Com o desenvolvimento das indústrias, assistiu-se à aparição do movimento de qualidade, nomeadamente na criação de modelos, testes e técnicas que visavam a estandardização dos produtos manufaturados. O conceito definido nesse período foi considerado bastante restrito, pois em seu discurso era dada ênfase aos aspetos técnicos do produto (Gomes, 2004). Durante o séc. XIX, com o desenvolvimento do sistema industrial moderno, Frederick Taylor traz uma nova abordagem em relação ao conceito de qualidade, por apresentar um modelo de organização do trabalho focado no aumento da produtividade com menor custo. O modelo taylorista, com seu método científico do trabalho, contribuiu para avanços consideráveis na produtividade, influenciando um determinado conceito de qualidade associado a preceitos de eficácia e eficiência.
- c) **Eficácia (satisfação do cliente)** - Após a Segunda Guerra Mundial, W. Edwards Deming teve uma grande influência por ser considerado o precursor do movimento de qualidade a nível mundial e conhecido como o movimento de Qualidade Total, em inglês designado por *Total Quality Management* (TQM). Este movimento de qualidade enfatiza a reestruturação das organizações, no sentido de atender às necessidades do cliente e recorre ao trabalho em equipa na busca de soluções aos problemas que possam mitigar as falhas durante o processo.

Nestas perspectivas, o conceito de qualidade surge sempre associado com os produtos e suas características, na maioria dos casos ligado à atividade industrial das empresas. Com o passar do tempo a temática da qualidade torna-se mais evidente devido a uma série de eventos a nível mundial que ocorreram entre os séculos XIX e XX, a saber: a produção em massa que provocou profundas mudanças tecnológicas, bem como a celeridade da informação através da informatização da sociedade (Tortolero, 2006). Esta nova situação gerou uma mudança paradigmática do conceito de qualidade, abrindo caminho para a teoria moderna que passou de uma fase artesanal para industrial na busca pela excelência do produto e pela especialização do rendimento produtivo.

De acordo com Tyagi (2012), o conceito de qualidade em educação possui particularidades, essencialmente pelo produto que esta tem a oferecer ao público:

Education is a service organization, and there is always a difference between a manufacturing and service organization. So the definition of quality is also different in both types of organizations. In manufacturing organizations, quality can be measured directly, because the products are tangible like food items, garments, household products, etc. The quality of such type of products can be measured in different terms like durability, reliability, performance and serviceability. These terms may vary from product to product⁵ (p. 75).

A diferença encontrada entre um conceito de qualidade olhada do ponto de vista industrial ou educacional está no produto pois, enquanto na produção de manufaturados estes são tangíveis, na educação a prestação de serviço ocorre num meio de intangibilidade das relações estabelecidas em contexto escolar. Portanto, na educação identificamos uma conotação mais subjetiva que envolve a responsabilidade dos funcionários e de todos envolvidos, isto é, uma situação que exige uma eficiência no atendimento das necessidades dos “clientes”, bem como na promoção de um ambiente favorável. Por esta razão, não podemos deixar de considerar que o ES não é uma exceção, pois também acaba por receber influências do mundo comercial, adaptando-se ao contexto e à realidade para responder às demandas na criação de cursos que

⁵ A educação é uma organização de serviços e há sempre uma diferença entre uma organização de serviços e de fabricação. A definição de qualidade também é diferente em ambos os tipos de organizações. Em organizações de manufatura, qualidade pode ser medida diretamente, porque os produtos são tangíveis como, por exemplo, itens alimentares, do vestuário, produtos domésticos, etc. A qualidade de tal tipo de produtos pode ser medida em termos diferentes como durabilidade, confiabilidade, desempenho e facilidade de manutenção. Estes termos podem variar de produto para produto (Tyagi, 2012, p. 75).

ofereçam a qualidade e a excelência necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Como referido por Mark (2013):

The main contention is that higher education is so completely separate and distinct from the business world that it simply cannot measure success and failure in the same way. Besides, educators have a more principled mission – a higher calling – that does not centre on achieving some bottom-line profit. Resistance also stems from a rejection of the philosophy that ‘the customer is always right’ or that universities must somehow pander to the short-term demands of students in order to ensure satisfaction⁶ (p. 3).

Na posição do autor supracitado, identificamos a resistência na aceitação de que há uma filosofia adotada pelo mundo dos negócios de que “o cliente tem sempre razão”, o que, na educação, pode significar a cedência às exigências dos estudantes, no sentido de garantir a satisfação do “cliente”. Inexoravelmente, identificamos também a visão de qualidade relacionada com a economia e o mercado, como já referimos a “Total Quality Management- TQM”, aplicada ao Ensino Superior devido à sua abrangência concetual e à valorização de que, para inovar e criar com qualidade, é necessário investir em formação. A este propósito vale a pena reter o que foi sustentado por Deming (1986) sobre o valor que pode ter a formação:

Importance of training. Anyone, when he has brought his work to a state of statistical control, whether he has been trained well or badly, is in a rut. He has completed his learning of that particular job. It is not economical to try to provide further training of the same kind. He may nevertheless, with good training learn very well some other kind of job⁷ (p. 249).

De acordo com esta perspetiva é importante investir numa formação de qualidade no e para o trabalho que oriente uma melhor atuação no mercado de trabalho, bem como ter em consideração que essa formação está associada a uma eficiência e à flexibilidade do sujeito em desenvolver outras atividades, quando as situações no desempenho das suas ações assim o exigirem.

⁶ O principal argumento é que o ensino superior é tão completamente separado e distinto do mundo dos negócios que simplesmente não consegue medir o sucesso e o fracasso da mesma maneira. Além disso, os educadores têm uma missão mais judiciosa - um chamado mais elevado - que não se centra na obtenção de algum lucro de fundo. A resistência também decorre de uma rejeição da filosofia de que "o cliente tem sempre razão" ou que as universidades devem de alguma forma seduzir as necessidades de curto prazo os alunos a fim de garantir a satisfação (Mark, 2013, p. 3). Tradução nossa

⁷ Importância da formação. Ninguém, quando ele trouxe seu trabalho em um estado de controlo estatístico, perguntou se ele foi treinado bem ou mal. Ele completou a sua aprendizagem em um trabalho em particular. Não é económico para tentar aperfeiçoar a formação do mesmo tipo. Ele pode, no entanto, com boa formação sair-se muito bem em outro tipo de trabalho (Deming, 1986, p. 249).

Ao longo do tempo, algumas instituições de ES vêm adotando modelos de gestão do mundo *business* que gradativamente assemelham práticas institucionais às dos empreendimentos industriais. Esta perspectiva de gestão é refletida no controle de qualidade das avaliações externas e internas e de valoração, aceitando o *Balanced Scorecard* na linha de um modelo de avaliação e monitorização da qualidade total.

A adoção da filosofia e teoria de TQM no ES aponta para que é necessário oferecer o empoderamento aos funcionários, estudantes, professores e diretores para que possam discutir aspetos relacionados com as vivências do dia-a-dia académico que poderão impedir a concretização de qualidade, tais como: desfasagem entre as políticas, inadequação dos equipamentos, erros na implementação de planos estratégicos e pouca supervisão. O diálogo entre todos os intervenientes torna-se, pois, imprescindível para encorajar a comunidade académica, com intuito de mudar atitudes e comportamentos e estabelecer uma cultura que contemple a qualidade em todos os setores (Cornesky, McCool, Byrnes & Weber, 1992).

Neste quadro de referência, aplicado ao meio educacional, o conceito de qualidade tornou-se recorrente, pois constitui um dos pilares para a edificação de uma educação para todos (Unesco, 1998). Influenciado por este discurso proveniente de diretivas internacionais, o conceito de qualidade foi-se também tornando cada vez mais presente nas investigações na área da educação superior. Nas décadas de 1960 a 1970 teve o seu apogeu quando se procuraram soluções quantitativas para os problemas da educação e quando, em resposta a essa procura, muitos países passaram a investir em e para a educação. Uma das razões para esse investimento foi o aumento dos anos de escolaridade do ensino obrigatório e o reconhecimento da formação escolar para o progresso dos países. Nessa época o objetivo foi aumentar o número de estudantes, o que gerou, ao nível do Ensino Superior, o fenómeno da massificação (Magalhães & Stoer, 2002). Porém, no início da década de 80 do século XX começou a ser alvo de discussões a importância da qualidade em educação, principalmente pelos EUA e a União Europeia (Bertolin, 2009).

Ao referenciar-se o conceito de qualidade não se pode deixar de considerar os desejos e anseios daqueles que vivem o processo educacional tendo em vista que qualidade engendra uma subjetividade que contempla categorias e indicadores variáveis, e na base dos quais são estabelecidos distintos requisitos e critérios. Por isso, o termo “qualidade” possui uma variedade concetual que conduz a uma dificuldade de uma definição *sui generis*. Esta multidimensionalidade concetual vem acompanhada

pela arduidade de estabelecer padrões estandardizados que contemplem aspetos relativos a todos os países e aos contextos institucionais diversos, bem como, se isso fosse possível, ter em conta a sua inadequação. Como foi referido na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998):

A qualidade é um conceito multidimensional e não é possível chegar a um conjunto de normas de qualidade aplicáveis a todos os países e com a qual as instituições podem ser avaliadas. Qualidade abrange todas as principais funções e atividades de ensino superior: ensino e programas académicos, pesquisa e bolsa de estudos, de pessoal, estudantes, infraestrutura e do ambiente académico. Ele pode ser implementado através de comparações entre os resultados observados e destinados a análise constante das fontes de disfunção (p. 46).

Neste panorama, o conceito de qualidade tem inerente a sua relevância social, enquadrando exigências e implicações políticas relativas a um paradigma de proteção da qualidade, de modo que as melhorias possam ser alcançadas, e que cada instituição e os seus intervenientes funcionem como um conjunto coeso e integrado. Segundo o que foi proposto na Conferência atrás referida, a ideia de qualidade envolve sujeitos, atividades e tarefas a serem incluídas e desenvolvidas pelo ES. Entre essas atividades estão: ensinar, planear os programas académicos, investigar, tratar das infraestruturas e do ambiente académico vivido pelos agentes sociais, representados pelos funcionários, professores, estudantes e comunidade da instituição. No acompanhamento destas atividades é fulcral a realização de análises criteriosas para implementação de ações coerentes ao contexto e, por isso, adequadas às suas necessidades e especificidades (*ibidem*).

Ozga, Larsen, Segerholm e Simola (2011) apresentam uma visão geral sobre a qualidade e suas diversas conceções sustentando que este termo possui uma infinidade concetual que tem sido implementada para controlar e desenvolver os setores privados e públicos, apostando na excelência das *performances* e inovações dos produtos. Por isso, os termos de medição, garantia e melhoria da qualidade fizeram parte dos discursos teóricos atrás referidos. Com efeito, o conceito de qualidade expresso em orientações internacionais, quando referido ao ES, consiste: na busca pelos resultados educacionais e da oferta formativa; na adequação dos programas e na participação de todos os intervenientes, num ambiente favorável e que desenvolva um nível de satisfação dos estudantes, professores e de todos envolvidos neste processo (OCDE, 2007).

Na referência que convocámos da OCDE (2007) vemos que os estudantes são vistos como clientes e que a educação, enquanto serviço, deve oferecer uma qualificação que atente para a eficiência e a eficácia para que estes possam atuar efetivamente no meio social. Entretanto, na perspetiva de Cunha (2014) uma educação de qualidade implica mais do que isso. Como refere esta investigadora:

(...) certamente será necessário alcançar um ensino de qualidade, uma gestão institucional de qualidade. Também ter professores formados com qualidade, que sejam capazes de realizar uma formação, também, de qualidade. É preciso que o educando tenha condições sociais que lhe permita uma aprendizagem de qualidade, que os cursos ofereçam espaços, materiais e equipamentos para que o processo de ensinagem ocorra com qualidade (p. 456).

Ou seja, para que haja uma educação de qualidade é importante contemplar na análise avaliativa todos os elementos e intervenientes no processo formativo. É neste sentido que a autora chama a atenção para a existência de condições sociais para os estudantes, como condição para uma aprendizagem de qualidade, o que parece significar que uma educação de qualidade pressupõe sempre atender a princípios de igualdade e justiça social, ou seja, implica ter em conta “todos” e não apenas “alguns” (Stoer, 2006). É talvez por isso que em sociedades democráticas se justifique que à avaliação da qualidade seja dedicada cada vez maior importância (Leite, 2012).

É tendo este reconhecimento por base que a avaliação da qualidade tem vindo a ganhar uma dimensão de destaque nas agendas das políticas internacionais, tal como referimos no capítulo anterior, enquanto instrumento de monitorização dessa qualidade (Leite & Fernandes, 2014).

II.2. O conceito de qualidade social e sua relação com princípios democráticos

Num processo que pretende a construção de uma Universidade democrática e atenta a princípios de igualdade, é fundamental conceber a qualidade no sentido de qualidade social. Este conceito foi apresentado no estudo desenvolvido por Lin (2013) intitulado “A methodological exploration of social quality research: A comparative evaluation of the quality of life and social quality approaches”. A expressão *qualidade social* está bastante associada a qualidade de vida e para procurar a compreensão destas duas expressões a autora a que nos referimos realizou um questionário aplicado a sociedades asiáticas. Ao longo desse estudo Lin utilizou dois métodos de abordagem teórica, um referente à qualidade de vida e o outro à qualidade social, tendo constatado

que existem diferenças entre ambas as abordagens, ainda que em alguns aspetos se complementem. Os resultados apontaram que ambas têm subjacentes problemas sociais. Todavia, a abordagem da qualidade de vida está mais associada a uma visão linear do desenvolvimento das condições de vida, enquanto a qualidade social se associa a uma análise estrutural/funcional com a finalidade de edificar políticas relacionadas com a coesão e inclusão social e melhoria na qualidade de vida. A qualidade social configura-se, assim, como uma chave para resolver problemas societais.

Abbott e Wallace (2012) usam como modelo o conceito de qualidade social que envolve quatro campos: segurança económica, coesão, inclusão e empoderamento social. Estes quatro indicadores, segundo os autores, expressam os produtos e suas relações com os sistemas, instituições e comunidades. O estudo realizado envolveu 27 países da União Europeia e demonstrou que é possível medir a qualidade da sociedade de maneira parcimoniosa e eficiente. Permitiu também constatar que “Em todos os países, as pessoas precisam de segurança económica, coesão social, inclusão social e serem empoderadas para controlar suas próprias vidas para se sentirem satisfeitas” (p. 164).

Como se depreende, sendo o estudo que aqui apresentamos focado no conceito de qualidade social, estas características a que se referem Abbott e Wallace, depois de devidamente adaptadas ao nosso contexto de estudo (uma instituição universitária) e a questões de educação, são essenciais.

A ideia de qualidade social pode ser associada ao conceito de qualidade veiculado pela *European University Association* (2006), onde é referido que esta expressão é entendida em dois aspetos: o primeiro são os valores de partilha, as expectativas e comprometimento na concretização da qualidade; o segundo refere-se à estrutura/gestão como elementos necessários para a melhoria da qualidade e os esforços institucionais empreendidos para instituir essa melhoria (p.10).

Aprofundando o conceito de qualidade social que nos orienta, refira-se ainda que envolve duas dimensões que se relacionam, a saber: a do *Ensino* voltado para questões didático-pedagógicas, curriculares, processos de aprendizagem, condições e infraestruturas oferecidas, bem como relações entre professor-aluno e entre todos aqueles que participam deste processo; a dimensão voltada para o *Social*, na qual as instituições de ES têm uma responsabilidade de educar para a cidadania e viabilizar uma educação emancipadora que crie condições para uma participação ativa na

sociedade, sensibilizando os estudantes do seu compromisso com o outro e com a comunidade em que está inserido (Gadotti, 1995).

Esta componente social associada ao ensino é característica de uma qualidade social pelo facto de trazer consigo as questões éticas, emocionais, afetivas e relacionais, não se preocupando exclusivamente com a formação para o mercado de trabalho e para o atendimento das exigências do mundo globalizado. Ao contrário, orienta-se, sobretudo, para uma formação para a solidariedade, para a cidadania, para a partilha, para o empoderamento, para a emancipação, e para uma formação mais humana que seja instrumento transformador de consciências (Gadotti, 1995; Freire, 1997).

O debate sobre o empoderamento, bastante presente nas ideias sustentadas por Freire (1997), é também crucial nesta conceitualização de qualidade social nomeadamente quando este autor se refere a trabalhos *com* e *para* a comunidade numa dialética que visa o desenvolvimento de competências para viver socialmente de maneira mais consciente e crítica. Esta dimensão de ordem social provoca a edificação de uma educação que contribua para uma leitura de mundo, além dos muros das universidades.

A qualidade social no ES requer, pois, que as universidades se comprometam com aspetos relacionados com uma formação para os valores, criando condições para uma vivência institucional orientada por uma cidadania participativa, e com processos gestionários que busquem a melhoria da qualidade em todos os domínios. Uma das missões do ES na promoção de uma qualidade social consiste em ensinar os estudantes a participarem das decisões, não simplesmente garantindo-lhes títulos e certificados académicos, mas possibilitando uma formação individual capaz de sensibilizar para a construção de sua autonomia e emancipação num contexto diverso e cada vez mais complexo como o nosso (Sobrinho, 2013).

Entendemos que qualidade social ocorre quando os cidadãos podem participar e serem incluídos na vida social e económica do meio em que estão inseridos, proporcionando-lhes condições que aumentem o seu bem-estar social e o seu potencial individual (Beck, Maesen, Thomese & Walker, 2001). Ajuda-nos também a compreensão deste conceito o que é afirmado por Wallace e Abbott (2007):

The ‘social space’ is realised in and between four constitutive factors – socioeconomic security, social cohesion, social inclusion and social empowerment. The approach reflects the condition of human subjects as social (not only individual) subjects, it prioritizes the analysis of the processes leading to the acting capacities of social beings, it

analyses the self-realisation of these acting subjects and it is oriented to the formation of collective identities (p. 8).⁸

Como é reconhecido, a espaço/ordem social tem inerente fatores que se relacionam e envolvem questões socioeconómicas, tais como: a coesão social, a inclusão e o empoderamento dos sujeitos face aos diversos setores da vida em comum e do meio onde ocorre o contacto relacional e onde se constroem identidades coletivas e individuais (Lopes, 2004), acabando por formar a subjetividade que nos constitui enquanto humanos. No fundo, este debate leva-nos ao questionamento sobre a cidadania e sobre o envolvimento e a participação que deve ocorrer principalmente na dimensão da inclusão social.

O desafio para a criação de estratégias pedagógicas que façam dos estudantes cidadãos capazes de ler as entrelinhas, no observar de maneira crítica as diversas situações dentro do meio académico e fora dele é algo que, em nossa opinião, caracteriza uma conceção de qualidade social. Este tipo de formação está igualmente comprometida com a autonomia, o rigor e o estímulo à curiosidade que se irão manifestar numa inquietação do desvelamento da realidade oferecida. Outra questão relevante a ser considerada quando nos orientamos por este conceito é a abertura para o diálogo e escuta do outro, das suas opiniões e observações, e que contribuirão para a emancipação (Freire, 1997). Estas são, pois, ideias que nos orientam enquanto grelha de análise dos dados empíricos do estudo a que se refere este trabalho.

⁸ O " espaço social" é realizado em e entre os quatro fatores constitutivos - segurança socioeconómica, coesão social, inclusão social e empoderamento social. A abordagem reflete o estado dos sujeitos humanos como social (não só individual), prioriza a análise dos processos que conduzem à capacidade de serem seres sociais e de sua autorrealização e é orientada para a formação de identidades coletivas (p. 8). Tradução nossa

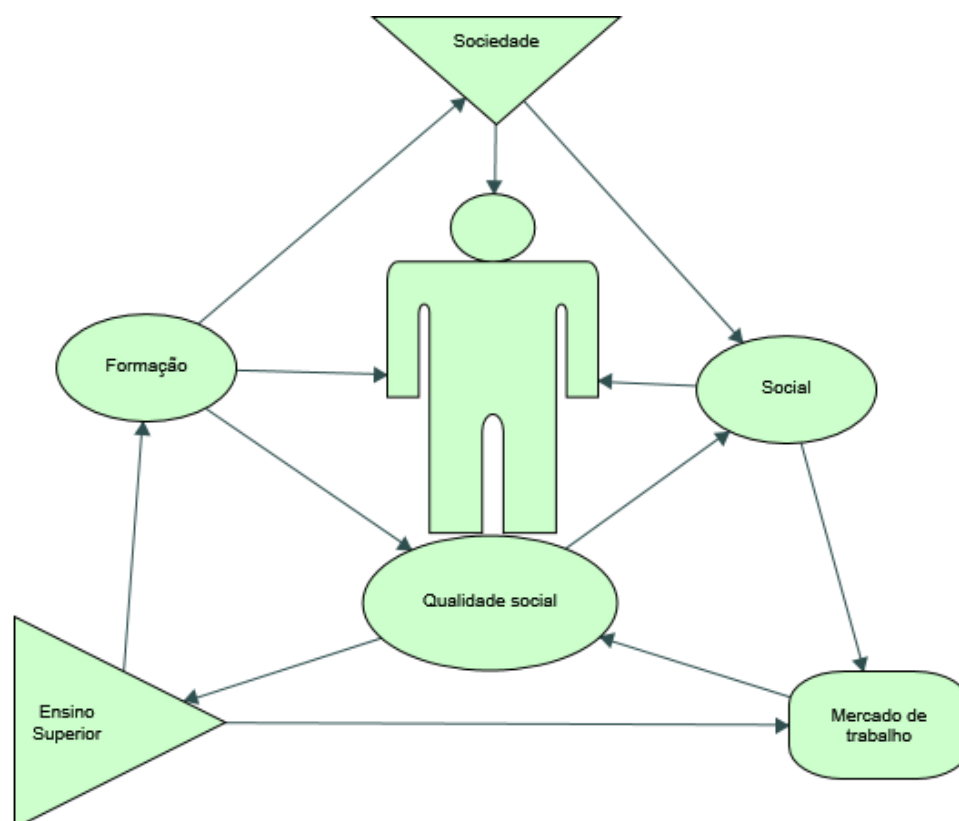


Figura nº1: **A qualidade social** (Harvey & Green,1993; Morosini, 2009; Sobrinho, 2012; Cunha, 2014; Leite & Fernandes, 2014).

A figura 1 traduz o conceito de qualidade social na sua relação com a formação e o social, aspetos que podem valorizar a riqueza acumulada nas Universidades, mas que, ao mesmo tempo, respeitam o sujeito que se insere neste processo, no sentido em que se investe na qualificação destes sujeitos em âmbito pessoal e profissional, ou seja, onde existe uma formação que se coaduna com as exigências do mercado de trabalho sem a ela se sujeitar (Leite & Fernandes, 2014).

Refletindo um pouco mais sobre ambientes de uma educação democrática, vale a pena ressaltar que a presença de todos os estudantes no mesmo espaço educativo não implica que todos eles tenham condições para atingir os mesmos resultados, e muito menos que terão as mesmas oportunidades. Embora não esquecendo que estamos imersos em um sistema focado nos resultados, na competitividade e na eficácia, é preciso atender às condições de base dos estudantes quando se pretende concretizar uma educação democrática. É por isso que a instituição universitária está inserida numa ambígua condição de, por um lado, corresponder às exigências de um sistema inclusivo, mas, por outro, também de um elitismo que impõe padrões de qualidade e de excelência, quer na prática didático-pedagógica quer na inserção dos estudantes (Santos, 2011). Ou seja, a Universidade vive a tensão entre uma visão de qualidade

meritocrática, que supostamente defende uma educação ancorada nas capacidades individuais e no esforço para alcançar o objetivo que no caso seria o sucesso acadêmico, e, simultaneamente, o desafio de cumprir um compromisso social que vai para além desse sucesso acadêmico. Entretanto, os estudos demonstram que a estratificação social veio a ser dominada pela meritocracia (Lemos, 2012) a investigação realizada por Jingming (2015) vemos que a:

Research indicates that ability and family background have a simultaneous influence on individual achievement; the crux of the debate is how one distinguishes between the two. It is indeed true, as some scholars have said, that the process by which individual ability develops is never free of the impact of family background, an impact embodied in ability (p. 73).⁹

Como tem sido referido, a meritocracia apenas mede o esforço individual, mas desconsidera que há relação com as condições sociais, económicas e as características de partida dos estudantes, pois estas têm impacto em suas *performances* académica e nos espaços que lhes são oferecidos. Como diz Gadotti (1995)

O ensino burguês é necessariamente elitista, discriminador. Para que os filhos das classes dominantes possam estudar é preciso reprovar todos os outros. A chamada “evasão escolar” nada mais é do que a garantia para as classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação. A escola capitalista é essencialmente divisionista, reprodutora e conspiradora (p. 55-56).

Uma análise da ideia convocada de Gadotti (1995) deixa claro a intencionalidade da educação meritocrática, que cria mecanismos e instrumentos para a sua legitimação dentro do sistema neoliberal, ou seja, recorre a lógicas edificadas para a manutenção do poder de uma classe privilegiada. Ao explorar os direitos democráticos no Ensino Superior devem ser considerados os aspetos construtores de relações, percursos e sentidos que favorecem uma inter-relação entre processos de ensino e de aprendizagem e as vivências dos intervenientes.

A participação e o acesso implicam um discurso cívico numa condição cidadã, não apenas do ponto de vista da formação para o trabalho, mas, acima de tudo, para o reconhecimento de cada estudante como sujeito ativo. Como afirma Sobrinho Dias

⁹ A pesquisa indica que a capacidade e contexto familiar têm uma influência simultânea sobre o êxito individual; o cerne do debate é como se distingue entre os dois. É verdade - como alguns estudiosos têm dito - que o processo pelo qual se desenvolve a capacidade individual nunca é livre de o impacto do contexto familiar, um impacto incorporado na capacidade (p.73) Tradução nossa

(2013) oferecer uma educação democrática torna necessário a junção de vários fatores que se complementam entre si.

Educação democrática implica expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos. São exigências éticas e políticas que se requerem da educação pública, além de técnicas e científicas, pois são essenciais à construção de sujeitos sociais, à consolidação da sociedade democrática e dos processos de inclusão socioeconómica (p. 115).

Em síntese, consideramos que a criação de igualdade de oportunidades mesmo em contextos desiguais, e de promoção de uma educação equitativa, que não só tem em consideração o acesso, exige a criação de condições de uma qualidade social, a par de aspetos que atendam à relevância do ensino oferecido (Furlong & Cartmel, 2009).

Como referimos atrás, no decorrer da investigação a que se reporta este trabalho, deparamo-nos com o desafio de estabelecer o conceito de qualidade, quer na sua relação com processos de melhoria das práticas curriculares e de aprendizagem, quer nos processos de socialização oferecidos aos estudantes do Ensino Superior, quer ainda na interpelação da necessidade de refletir sobre o exercício profissional de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Embora chegados ao limiar do ano 2016, continuamos confrontados com problemáticas de difícil resolução, quer a nível social, quer a nível individual. As respostas a estes obstáculos e/ou desafios exigem atitudes de cariz ética, no sentido de possibilitar interpelações e consensos dentro de um contexto imprevisível. O mundo académico em que vivemos não é o mesmo de outrora e as decisões e exigências para uma formação de qualidade complexificam-se à medida que a sociedade “evolui”. Por isso, este cenário requer novas configurações dos Projetos Educativos das Instituições do Ensino Superior. Como sublinha Baptista (1998):

A interiorização de modelos e a adoção de determinados padrões de conduta, variáveis no espaço e no tempo mas necessários à integração social e cultural dos indivíduos, constituem finalidades que devem configurar um projeto educativo. Afinal cabe à educação introduzir o indivíduo no universo dos costumes, ajudando-o a fazer a aprendizagem das regras que devem orientar a sua ação no mundo (p. 51).

O projeto educativo contribui para a clarificação das regras da socialização dos agentes sociais que fazem parte da instituição numa proposta comum, mas que se deseja democrática e partilhada. Por outro lado, em tempos de globalização, o grande repto de estabelecer uma qualidade social consiste no entendimento de que a

responsabilidade ética, a nível social, exige uma postura de todos os intervenientes para assumirem uma responsabilidade pessoal e coletiva, com a finalidade do estabelecimento de um respeito e convívio com as diferenças nesse espaço multifacetado das instituições de nível superior atuais (Leite, 2002). Neste convívio, as atuações a nível institucional pretendem contribuir para a partilha de diferentes modos de ver e viver o mundo. Admitir a diversidade do outro é conviver e respeitar a sua diferença, viver em conjunto é saber comungar e encontrar consensos para a construção de relações harmónicas. É, pois, necessário saber o valor que a norma tem na sociedade, para que se clarifique o sentido das regras e de seus desdobramentos sociais, pois não basta proibir, é necessário perspetivar os princípios democráticos e de justiça social (Connell, 1992), porque esta decisão envolve pessoas, suas crenças, tradições e subjetividades.

Aceitando que é prioritária a produção de sistemas de qualidade capazes de satisfazerem as necessidades de todos os estudantes envolvidos no ES, e que este empreendimento é assumido formalmente pelas instâncias internacionais e confirmado pelas instituições nacionais, corroboramos Sobrinho (2013) quando afirma:

Todos os esforços de ampliar o acesso à educação superior são importantes passos na direção da isonomia social, mas, isoladamente, não conseguem superar por completo as brechas e oposições de uma sociedade historicamente hierarquizada. Isto porque a educação, e o mesmo se diga do conhecimento, está estruturalmente ligada ao complexo econômico e simbólico que constitui uma sociedade concreta. Se o conhecimento e a formação não se constituem rigorosamente como patrimônio social e, ao contrário, se submetem aos padrões de produção e distribuição destinados à expansão das capacidades de ações competitivas, a sociedade que eles ajudam a conformar continuará essencialmente dividida, em distintos e mutáveis níveis, entre excluídos e incluídos (p. 119).

Não podemos cair na ingenuidade de que as políticas educativas a nível internacional e nacional resolvem todos os problemas relativos à democratização do ensino. Entendendo que os discursos pautados na lógica do mercado e na reprodução das desigualdades sociais, de maneira subtil, acabam por promover espaços específicos e diferenciados para uns e não para outros. Uma sociedade competitiva atesta que as escolhas que realizamos para mobilizarmos o futuro não permitem, a alguns, ir além pela exiguidade de oportunidade.

A democratic conception of education is guided by a view of democracy which emphasizes the participatory aspect. Its adherents define democracy which emphasizes the participatory aspect. Its adherents define democracy as 'a form of government which is realized to the extent that the people participate in political decision making'.

(Lewin, 1970, p. 18). This normative definition of democracy puts the role of education, its form and content, and its relationship to 'society' as a whole in a new light as compared with the functionalist definition. It stresses participation - which makes it necessary to address the question of what conditions are required in order to make participation possible. The consequences of normative definition of democracy are not clear-cut, but it is clear that it entails a far sharper focus on equality as a precondition of political participation than is the case in the functionalist definition. Lewin advocates 'interactive democracy', with greater contact between the elite and the people as a whole (Englund, 1989, p. 51).¹⁰

É tendo em consideração as ideias que desenvolvemos neste capítulo que sustentamos que a democracia deve ser pensada como instrumento de participação social e numa incessante relação com a sociedade para que possa ser concretizada a igualdade de direitos e deveres entre todos os agentes sociais. Na institucionalização do conceito de qualidade social com princípios democráticos que nos orientam temos que entender/compreender o contexto onde ocorrem os distintos discursos, bem como perspetivar a influência que os domina e que eles produzem na atuação e na implementação de sistemas de qualidade, seja a nível profissional/individual ou das próprias instituições.

¹⁰ Uma conceção democrática da educação é orientada por uma visão de democracia que enfatiza o aspeto participativo. Seus seguidores definem a democracia participativa como "uma forma de governo que se realiza na medida em que as pessoas participam no processo de tomada de decisão política". (Lewin, 1970, p. 18). Esta definição normativa de democracia coloca o papel da educação, a sua forma e conteúdo, e a sua relação com a 'sociedade' como um todo em uma nova luz em comparação com a definição funcionalista. Salienta a participação - o que torna necessário abordar a questão as quais são as condições necessárias para tornar possível a participação. As consequências da definição normativa da democracia não são claras, mas é claro que isso implica um foco mais nítido sobre a igualdade como condição prévia de participação política do que é o caso na definição funcionalista. Lewin defende "democracia interativa" de maior contato entre a elite e o povo como um todo"(Englund, 1989, p. 51). Tradução nossa

Capítulo III

Quadro Metodológico

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31).

A investigação em Ciências da Educação traz em sua essência uma diversidade de enquadramentos, matizes, métodos e contextos. Estas investigações tentam compreender um mesmo objeto de maneira diferente, tendo em vista a sua complexidade e a variabilidade da multifacetada sociedade em que vivemos. Uma ciência que trata as subjetividades e tenta compreender os fenómenos sociais e educativos como objetos de estudo, contraria o que preconiza as diversas correntes das ciências naturais que se consideram “objetivas”. A dificuldade encontrada na investigação em Ciências da Educação está na complexidade dos fenómenos humanos e do comportamento imprevisível das suas ações, quando o objeto de estudo passa a ser a educação e suas cadências. Como interrogam Hadji e Baillé (2000), " Que se poderá efectivamente "provar" quando se trata de ação? (p. 78). Esta ciência se depara com a tentativa em consolidar-se enquanto ciência, bem como em comprovar tangivelmente suas suposições metodológicas e opções teóricas por se tratar de uma ciência que tem por objeto de estudo a imaterialidade da ação e subjetividade dos sujeitos, diferentemente das investigações de carácter positivista que focam seus estudos em objetos tangíveis e manipuláveis (Santos, 1989).

O desafio na investigação em Ciências Sociais, e particularmente em Ciências da Educação, consiste em estabelecer-se enquanto ciência na produção de conhecimentos e princípios teóricos e metodológicos reconhecidos pelo seu rigor e objetividade. Em relação a isto Charlot (2006), sustenta que "Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber rigoroso, como o é todo saber científico. Podemos sustentar e eu particularmente o faço, que há diferentes formas de rigor" (p. 10). A legitimação das Ciências da Educação exige a construção de critérios de rigor como qualquer outra ciência.

Nesta perspetiva, a relevância do estudo recai no reconhecimento da complexidade do objeto de estudo, no sentido de pensar as problemáticas em contextos específicos que inspiram um enquadramento metodológico em torno do mesmo (métodos e técnicas), sobretudo oferecendo os conhecimentos fundamentais para compreender uma determinada realidade. Reconhecendo que a realização de qualquer estudo implica fazer opções teóricas e metodológicas, neste ponto do trabalho dá-se conta dessas opções e faz-se a sua caracterização.

III.1. Opções e os procedimentos metodológicos

Tendo em conta as questões e os objetivos norteadores da investigação a opção recaiu sobre uma abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências, do ponto de vista do informador. O processo de condução de uma investigação qualitativa reflete-se no diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Na perspetiva de Amado (2013), a pesquisa qualitativa envolve um arcabouço teórico e prático de especificidades e particularidades do ambiente a ser analisado em terreno, sendo a seleção dos métodos e procedimentos fulcral para a legitimidade, exequibilidade e autenticidade da investigação em questão.

Para este autor, a pesquisa qualitativa enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, de natureza compreensiva seguido no campo das ciências sociais e humanas e que permite ao investigador a perceção e compreensão dos fenómenos sociais. Em sua perspetiva, numa investigação orientada por este paradigma é central: "a compreensão das intenções e significações - crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. - que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem" (Amado, 2013, p. 40-41). Este paradigma visa compreender os fenómenos através de processo inferencial e indutivo imerso no descortinar da realidade encontrada.

Como foi anunciado no ponto de apresentação geral do trabalho a pesquisa a que se reporta este trabalho visa identificar dimensões e sentidos de qualidade

expressos na política institucional da U. Porto e da FPCEUP na sua relação com princípios democráticos, e com vivências instituídas (pesquisa documental e discursos dos sujeitos entrevistados). Dito de outro modo, com esta investigação pretendeu-se clarificar os conceitos de *qualidade*, *qualidade social* e de *princípios democráticos* expressos nas políticas institucionais da U. Porto e FPCEUP compreender como os estudantes vivenciam na prática a concretização destes conceitos/princípios.

O intuito da investigação consiste, pois, em aprofundar o conhecimento sobre a problemática da qualidade da formação e da qualidade social da formação, na U. Porto e FPCEUP que venha a constituir um contributo para a edificação de reflexões nas práticas e nos comportamentos institucionais e educativos.

III.1.1. Técnicas de recolha e de análise de informação

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de informação deve estar de acordo com a natureza do objeto de estudo: *análise das políticas institucionais sobre qualidade, qualidade social e princípios democráticos e das vivências experienciadas pelos estudantes*. Como sublinha Castro, Ferreira e Gonzalez (2013), “Identificar e refletir sobre os instrumentos de pesquisa é fundamental para a objetividade e utilidade das investigações sociais” (p. 36). Para compreender o fenómeno a ser estudado, o investigador deve ter em conta a intencionalidade e o retorno social/ científico do estudo. Para tanto seleccionámos como técnicas de recolha de dados a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

III.1.1.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental integra um conjunto de fontes que podem ser utilizadas como parte integrante da heurística da investigação (Saint- Georges, 1997, p. 30).

No caso concreto desta investigação, os documentos oficiais selecionados são de carácter interno e visam dar a conhecer a realidade do contexto (Universidade do Porto/FPCE), demonstrando vários aspetos que envolvem a instituição, tais como: gestão, regulamentos, compromissos, valores e missão da U. Porto (Bravo & Eisman, 1998). A opção por estes documentos permite aos "(...) investigadores ter acesso à "perspectiva oficial" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180). Ou seja, a análise documental

permite “chegar” ao entendimento da visão da U. Porto e à identificação dos discursos que apontam para marcas de *qualidade*, *qualidade social* e de *princípios de uma formação democrática*.

Os dados recolhidos através de documentos da instituição, e que serviram de corpus da investigação, foram sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 2011). No capítulo IV, relativo à apresentação e análise dos dados, apresentam-se os documentos que foram objeto de análise nesta investigação.

III.1.1.2. Entrevista semiestruturada

No quadro dos objetivos desta investigação, e tal como já foi referido, recorreu-se também à entrevista semiestruturada, a estudantes da licenciatura em Ciências da Educação da U. Porto. Esta foi considerada uma técnica adequada porquanto permitiu uma experiência de comunicação direta, onde o “Eu”, neste caso os estudantes, pode falar, exprimindo opiniões e juízos de valores que são “seus”. É no quadro deste entendimento que se situa a perspetiva de Bourdieu (2007), quando sustenta “que a relação estabelecida entre entrevistador/a e entrevistado/a deve ser compreensiva baseada em uma relação de confiança entre duas pessoas (p. 9). E, neste ponto de vista, Nunes (2003), complementa a visão do Bourdieu quando refere que no contacto com os participantes do estudo existem duas questões essenciais: a proximidade social e a familiaridade, que favorecem uma “comunicação não violenta” (p. 195). Isto significa que durante o contacto com os sujeitos da pesquisa devem ser criadas as necessárias condições para o desenvolvimento das entrevistas, tais como: o ambiente, as informações gerais sobre a temática a ser abordada, questões elaboradas antecipadamente e que se relacionam com os objetivos da pesquisa e por fim, a relação de empatia e reforço verbal e não-verbal entre entrevistador/a e entrevistado/a (Brown & Brooks, 1990).

Neste panorama a entrevista tem como intuito compreender a visão e as experiências do sujeito sobre determinado assunto e/ou contexto e inferir sobre o significado dessas experiências possibilitando uma compreensão científica de um fenómeno social em meio a interações entre pessoas e situações regidas por um conjunto de normativas (Kvale & Brinkmann, 2009)

Para esta investigação considerámos pertinente a utilização de entrevistas semiestruturadas enquanto uma técnica que possibilita uma aproximação ao contexto e às pessoas. A utilização desta técnica permitiu chegar às “falas” dos entrevistados e compreender a importância individual que cada estudante atribuiu à *qualidade da formação* no ES, especificamente, na U. Porto e na FPCEUP. Isto é, as entrevistas facilitaram a auscultação, indagação e realização de inferências sobre sentidos e vivências dos estudantes que entrevistámos.

Como aponta Ferreira (2014), as entrevistas "Correspondem a construções intersubjetivas, ou seja, descrições e posições discursivas que são construídas a partir de uma situação de interação estruturada a partir de pares de pergunta-resposta, modelo onde a narração do entrevistado não é automática, e a intervenção do entrevistador não é neutra" (p. 176). É nesta atitude de diálogo entre entrevistado e entrevistador que nos posicionámos, em proximidade com a visão de Castro *et al.* (2013), ao considerarem que:

A entrevista consiste numa conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, e ainda quando se deseja aprofundar uma questão. Na entrevista, deve-se deixar a pessoa a falar à vontade, ao contrário do questionário com perguntas abertas, que são mais objetivas evitando a mudança de assunto (p. 37).

Tendo a entrevista este carácter intencional, durante as conversas os estudantes estiveram à vontade para falar tanto sobre suas vivências pessoais, quanto institucionais.

O planeamento da entrevista foi considerado como um dos pontos relevantes para alcançar os objetivos delineados. Inicialmente, elaborámos um guião de entrevista (Anexo 1) com questões importantes para serem respondidas, mas que foram colocadas num registo de grande flexibilidade de acordo com o modo como os estudantes foram aderindo, mais e menos, às questões desse mesmo guião. O guião de entrevista serviu, assim, para orientação da investigadora, por inserir uma série de tópicos e, principalmente por permitir ir reorientando as questões para o tema em estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Como sustentam estes autores:

Os guiões são utilizados sobretudo para recolher dados em vários locais susceptíveis de serem comparados. Se, em cada local ou com cada sujeito, são recolhidos dados semelhantes, podem fazer-se afirmações respeitantes à distribuição dos factos reunidos. Ainda que em certos estudos tal seja importante, a preocupação com o cumprimento de um programa, em detrimento da compreensão dos dados, pode neutralizar as potencialidades da abordagem qualitativa (p. 108).

No caso concreto desta investigação, foram entrevistados 16 estudantes que se encontravam a frequentar a licenciatura em Ciências da Educação da FPCEUP, no ano de 2015-2016. O contacto com estes estudantes foi feito no período de fevereiro/março do corrente ano e foi, inicialmente, conseguido através da minha participação no programa de Mentoria em que a investigadora teve oportunidade de conhecer e de auxiliar os estudantes do primeiro ano no processo de adaptação/integração na FPCEUP, nomeadamente no período das inscrições. Neste programa havia também estudantes do segundo ano tendo esta proximidade permitido convidar os estudantes a participar no estudo e tendo estes desde logo, se revelado dispostos a colaborar. Para conseguir um maior número de estudantes contactámos com alguns docentes que nos abriram as portas de sua sala de aula para dar a conhecer o estudo e convidar os estudantes a participarem. Neste primeiro contacto deixamos claro a confidencialidade das informações e da identidade dos estudantes. Após agendar as entrevistas, estas foram realizadas em dias alternados, indicados no Secretariado dos Órgãos de Gestão, com o auxílio da Técnica Sílvia Alves que nos reservou as salas de acordo com os respetivos horários.

O perfil dos entrevistados encontra-se plasmado no quadro nº 1

Participantes	Género	Faixa etária	Área escolhida no secundário	Profissão	Ano em que estava no curso
P1	Feminino	18-22	Ciências e Tecnologias	Estudante	1º ano
P2	Feminino	18-22	Humanidades	Estudante	1º ano
P3	Feminino	18-22	Humanidades	Estudante	1º ano
P4	Masculino	18-22	Ciências e Tecnologias	Estudante	1º ano
P5	Feminino	18-22	Ciências e Tecnologias	Estudante	1º ano
P6	Feminino	18-22	Humanidades	Estudante	1º ano
P7	Feminino	18-22	Ciências e Tecnologias	Estudante	2º ano
P8	Feminino	18-22	Curso profissional	Estudante	2º ano
P9	Feminino	23-35	Maiores de 23 anos	Estudante	2º ano
P10	Feminino	23-35	Maiores de 23 anos	Estudante	2º ano
P11	Feminino	23-35	Maiores de 23 anos	Estudante	2º ano
P12	Feminino	18-22	Humanidades	Estudante	3º ano
P13	Feminino	18-22	Humanidades	Estudante	3º ano
P14	Feminino	18-22	Humanidades	Estudante	3º ano
P15	Feminino	18-22	Humanidades	Trabalhador-estudante	3º ano
P16	Feminino	18-22	Humanidades	Estudante	3º ano

Quadro nº 1. Caraterização sumária dos estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação participantes no estudo e sua catalogação¹¹

¹¹Na análise, os sujeitos serão referenciados P acrescido o número de 1 a 16.

As entrevistas tiveram a duração entre 15 minutos até uma hora. Esta disparidade de tempo deve-se ao próprio sujeito e seu à vontade para falar sobre suas experiências, sendo uns mais sucintos nas respostas do que outros. Esse aspeto foi respeitado procurando evitar qualquer situação de constrangimento e/ou de “violência simbólica” como refere Pierre Bourdieu (2007). Todavia, apesar de em alguns casos o tempo da gravação ter sido reduzido foi possível recolher as informações necessárias para a investigação e identificar a visão dos estudantes sobre o tema.

Após este processo seguimos para o processo de transcrição. Neste procedimento tivemos em conta a interação e a relação estabelecida entre entrevistador/a e estudante, assinalando todos os aspetos que mereceram a nossa atenção e posicionando-nos em proximidade com os conselhos de Bourdieu (2007) de atender ao processo de transformação do discurso oral em discurso escrito. Segundo o autor, aqueles aspetos têm

(...) a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (p. 10).

Todo este encadeamento investigativo nos leva a compreender a importância dos atores sociais e como estes devem ter suas vozes e experiências preservadas nesta interação que foi consolidada. Por este motivo foi gratificante o contacto com os estudantes e poder escutá-los falar sobre suas vidas e, muitas vezes, sobre assuntos delicados e saber que foi estabelecido uma relação de confiança, e principalmente ética, no respeito destas informações facultadas.

III.1.1.3. Análise do conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica de tratamento de informação utilizada. Dado aos objetivos do estudo considerou-se ser esta uma técnica adequada para a descrição e sistematização das informações recolhidas, quer as relativas às políticas institucionais da U. Porto/FPCEUP quer às entrevistas realizadas aos estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação.

A análise de conteúdo consiste em uma técnica de análise que permite compreender, retirar e validar inferências dos textos e dos contextos em análise (Krippendorff, 2003).

Como argumentam Castro *et al.* (2013):

A Análise de Conteúdo é concebida, então, como uma técnica de investigação que tem como objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, ela teria como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto, e isso pressupõe uma construção de ligações entre as premissas de análise e os elementos que aparecem no texto. Essa atividade é, assim, essencialmente interpretativa (p. 71).

Neste sentido, a análise de conteúdo ao induzir para um processo de interpretação aprofundada e realizar inferências sobre o universo da pesquisa possibilita ir além da leitura superficial dos discursos (Vala, 1986). Durante o processo de interpretação busca-se a descrição dos discursos e da atribuição de sentidos e de significados que favorecerão a inferência do conteúdo encontrado.

Lopes (1993), refere que a análise de conteúdo “(...) é uma forma de enriquecer a leitura espontânea tornando-a mais produtiva, pertinente e também mais válida (...); dela retiram-se compreensões, significações, que não detínhamos *a priori*, em relação às comunicações (com a análise descritiva) e inferências relativas às suas condições de produção” (p. 257). A partir desta análise constroem-se categorias que permitem desnudar o que não é explícito nos discursos.

A análise de conteúdo assenta num processo de categorização *a priori* e ou emergente da própria análise (Bardin, 2011). No caso específico desta investigação recorreremos a um processo de categorização temático, que assumimos como dimensões de análise.

Assim, na análise dos documentos institucionais da U. Porto, a análise organizou-se em torno de três principais dimensões que o quadro nº 2 sistematiza.

Dimensão A	Qualidade
Dimensão B	Qualidade social
Dimensão C	Formação e princípios democráticos

Quadro nº 2. Dimensões de análise documental

Numa primeira fase, procedeu-se a uma contagem da frequência em que as dimensões de *qualidade* e de *qualidade social*, e outros termos similares (desempenho, eficácia, rigor e eficiência, melhoria contínua e reconhecimento) e a dimensão *princípios democráticos* e outros termos similares (igualdade, direitos e oportunidades) surgem nos documentos. Numa segunda fase procedeu-se a uma análise de carácter qualitativo focando os sentidos expressos nos vários documentos relativamente às três dimensões em análise.

Relativamente às entrevistas estas foram gravadas e também organizadas em três principais dimensões que apoiaram a análise de conteúdo. O quadro nº 3 dá conta dessas dimensões analíticas.

Dimensão A	Conceções de qualidade
Dimensão B	Integração e apoio Social
Dimensão C	Perceções sobre vivências de qualidade

Quadro nº 3. Dimensões de análise das entrevistas

Na análise de conteúdo recorremos ao programa Nvivo 11 que consiste em um *software* que auxilia quem investiga na realização de análise qualitativa, facilitando a estruturação e a compilação dos dados através da retenção do máximo de informação manuseada na investigação.

O capítulo que segue é organizado para apresentação e a discussão dos resultados advindos dos documentos e das entrevistas realizadas.

Capítulo IV

Apresentação e análise dos dados

Este capítulo apresenta a análise dos dados recolhidos ao longo do estudo, tendo por base as questões e os objetivos que o orientaram. Nesta perspetiva, apresentamos, primeiro, a caracterização dos contextos de investigação, que antecede a análise propriamente dita. Como no capítulo metodológico se referiu, a análise documental estruturou-se em torno de 3 principais dimensões: *Qualidade; Qualidade Social e Formação e princípios democráticos*.

No caso das entrevistas aos estudantes da de Licenciatura em Ciências da Educação da U Porto (FPCEUP), estas foram analisadas com base nas seguintes dimensões: *Conceções de qualidade; Integração Social e Perceções sobre vivências de qualidade*.

Buscando mobilizar e entrelaçar os discursos analisados, o capítulo encerra com uma triangulação dos dados relativos aos documentos e às entrevistas.

IV.1. Caracterização do(s) contexto(s) de investigação: U. Porto e FPCEUP

Como se referiu, a Universidade do Porto e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação foram os contextos onde realizamos a investigação.

Remonta a 1762 a criação da primeira instituição de ES no Porto através da construção da Aula de Náutica por D. José I, posteriormente com Aula de Debuxo e Desenho em 1779; Academia Real da Marinha e Comércio em 1803; Academia Politécnica de 1837. Estas escolas configuram o início da formação do ensino superior no Porto, que ao longo do século XVIII e XIX formaram sujeitos para atuar na área naval, comércio, indústria e nas artes (Santos, 1997).

No ano de 1825, foi criada a primeira escola médica do Porto, a Real Escola de Cirurgia, que posteriormente seria chamada de Escola Médico-Cirúrgica e que buscou abranger um novo segmento formativo que a U. Porto. A Universidade do Porto é reconhecida formalmente através do decreto de 22 de março de 1911 expedido pelo Governo Provisório da República.

Nos anos posteriores, novas escolas são inseridas na Universidade do Porto: como a Faculdade Técnica, em 1915 e que em 1926 foi denominada de Faculdade de Engenharia; em 1919 a Faculdade de Letras; em 1921 a Faculdade de Farmácia e no ano de 1950 foi criada a Escola Superior de Belas Artes do Porto. Entretanto, após a revolução de abril de 1974 há uma expansão da universidade, principalmente na edificação de mais oito faculdades: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (1975), Faculdade de Desporto (1975), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (1977), Faculdade de Arquitetura (1979), Faculdade de Medicina Dentária (1989), Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação (1992), Faculdade de Belas Artes (1992) e Faculdade de Direito (1994) (Santos, 1997).

Atualmente, a Universidade do Porto possui 14 faculdades que coabitam nos diferentes campus espalhados pela cidade. A U. Porto com seus mais de 250 anos se afirma numa base sólida, principalmente, por ser considerada uma das maiores e melhores universidades de Portugal sendo referência nacional e internacional em relação ao ensino, investigação, atendimento a comunidade e internacionalização.

Em relação a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação no Decreto-lei 529/80 de 5 de novembro são estabelecidos os seguintes compromissos em relação a ambos os cursos:

- a) Organizar cursos de licenciatura nos vários domínios da Psicologia e das Ciências da Educação;
- b) Garantir as condições necessárias à preparação de cursos conducentes à concessão dos graus de mestre e doutor;
- c) Organizar cursos complementares de Ciências da Educação para licenciados ou bacharéis, tendo em vista a qualificação profissional para o exercício da docência;
- d) Organizar cursos de especialização, de actualização e de formação em serviço nos vários domínios da Psicologia e das Ciências da Educação, destinados a psicólogos técnicos de educação, professores e outros profissionais naqueles domínios;
- e) Colaborar com outros estabelecimentos de ensino superior na docência e desenvolvimento das componentes psicológicas e pedagógicas dos respectivos cursos de licenciatura e de formação de professores ou de educadores de infância;
- f) Assegurar o desenvolvimento de projectos de investigação científica nos vários domínios da Psicologia e das Ciências da Educação;
- g) Colaborar com as instituições, organizações e serviços que requeiram o seu apoio científico e pedagógico;
- h) Prestar serviços à comunidade nos vários domínios da Psicologia e das Ciências da Educação, desde que enquadrados numa perspectiva de apoio prático ao ensino e à investigação (Decreto-Lei nº 529/80, p. 3759).

Este decreto traz em sua génese a transformação dos cursos superiores de Psicologia e também confere uma dupla valência científica- a da Psicologia e das Ciências da Educação.

As Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação passaram a ser responsáveis pela organização e oferta da Licenciatura em Psicologia e em Ciências da Educação (no caso da Universidade do Minho designada por Licenciatura em Educação), pelo mestrado em Psicologia e em Ciências da Educação e pelo doutoramento, em vários domínios. Na sequência do PB a FPCEUP passou a oferecer o doutoramento em Ciências da Educação e em Psicologia

A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), embora sendo uma faculdade recente é reconhecida, nacional e internacionalmente, pelo trabalho fecundo que realiza no âmbito da investigação e na prestação de serviço à comunidade (Santos, 1997, p. 309).

No ano de 2015 (ano em que realizámos a pesquisa) a comunidade escolar da FPCEUP era de 2.445 estudantes inscritos nos cursos de licenciatura; mestrado integrado; mestrado em temas de psicologia; mestrado (outros); programas doutorais; cursos de formação contínua/atualização; cursos de formação livre, e cursos especialização/pós-graduação¹².

De acordo com informação disponível no SIGARRA, no ano 2016/2017 a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação¹³ tem 76 docentes, dos quais 52 pertencem ao Departamento de Psicologia e 24 docentes estão ativos no Departamento de Ciências da Educação.

IV.2. Análise documental

Neste ponto apresentam-se os dados relativos à análise dos documentos que caracterizam a política institucional da U Porto e da FPCEUP.

Como mencionado no capítulo III, a análise dos documentos relativos à política institucional da U. Porto e da FPCEUP estruturou-se centrou-se em 15 documentos que

¹²ProQual-FPCEUP_Números:

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1021529

¹³ Resultado da Pesquisa de Pessoal Docente: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/func_geral.QueryList

considerámos essenciais para a compreensão da política institucional da U Porto e da FPCEUP

O quadro nº 4 apresenta os documentos que foram sujeitos a análise

Políticas institucionais da Universidade do Porto	Ano
Decreto- Lei instituidor da Fundação Universidade do Porto, publicado em Diário da República, I série, nº81 de 27 de Abril de 2009).	2009
Despacho normativo nº18-B/2009: Homologação dos Estatutos da U. Porto, publicados no suplemento do Diário da República 2ª série, nº93, de 14 de Maio de 2009)	2009
Relatório Integrado de Atividades- (abril 2011)	2010
Plano de Atividades Integrado	2011
Plano Estratégico e Grandes Linhas de Ação U. Porto	2011-2015
Relatório de Atividades	2012
Manual do Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade do Porto	2012
Relatório de atividades e contas da U. Porto	2013
Relatório e Contas Consolidadas	2014
Plano de Atividades e Orçamento	2014
Programa de Ação para a Universidade do Porto	2014-2018
Estatutos da Universidade do Porto	2015
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	
A garantia da qualidade no Ensino Superior Europeu ESG	2015
Instrumentos da qualidade	2015
Standards qualidade – FPCEUP	2015

Quadro nº 4: Documentos institucionais analisados

O procedimento de análise não segue estritamente cada um dos documentos. A análise constrói-se num “vaivém” entre os documentos da U. Porto e os da FPCEUP, procurando conferir uma leitura articulada aos dados, em cada uma das dimensões em análise. Foi por essa razão também que optámos por apresentar num só ponto os dados relativos às dimensões: Conceitos de *qualidade* e de *qualidade social*. Pela sua importância na política institucional alguns documentos são mais referenciados na análise.

IV2.1. Conceitos de *qualidade/qualidade social* expressos nos documentos da política institucional da U. Porto e FPCEUP

Como já foi referido, a análise dos documentos organizou-se em torno de 3 dimensões: *qualidade*, *qualidade social* e *formação e princípios democráticos*. Numa primeira etapa da investigação realizámos um mapeamento dos conceitos sendo a

pesquisa feita através dos respetivos termos (dimensões) e de outros que lhes estão associados e que passaram a constituir-se em categorias de análise. Assim, associado a *qualidade* pesquisamos termos como: desempenho; eficácia, rigor e eficiência; excelência; melhoria contínua; reconhecimento, mérito e sucesso académico. Para a dimensão *qualidade social* foram associados os termos: bem-estar social; compromisso e responsabilidade social; e valorização social. O quadro nº 5 mostra os documentos analisados e as referências, neles, identificadas relativamente às categorias associadas a cada uma das dimensões: *qualidade* e *qualidade social*.

Dimensões/categorias de análise → Documentos institucionais ↓	Qualidade/ número de referências	Qualidade social/número de referências
U. Porto		
Fundação da Universidade do Porto (2009)	0	1
Homologação dos Estatutos da U. Porto (2009)	21	0
Relatório Integrado de Atividades (2010)	56	9
Plano de Atividades Integrado (2011)	27	3
Plano Estratégico e Grandes Linhas de Ação U. Porto (2011-2015)	75	4
Manual do Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade do Porto (2012)	40	2
Relatório de Atividades (2012)	75	3
Relatório de atividades e contas da U. Porto (2013)	131	5
Plano de Atividades e Orçamento (2014)	76	7
Relatório e Contas Consolidadas (2014)	42	8
Programa de Ação para a Universidade do Porto	151	21
Estatutos da Universidade do Porto (2015)	21	4
Totais de referências nos documentos da U. Porto	715	67
FPCEUP:		
A garantia da qualidade no Ensino Superior Europeu_ESG (2015)	1	1
Instrumentos da qualidade (2015)	7	
Standards qualidade – FPCEUP (2015)	8	2
Totais de referências nos documentos da FPCEUP	16	3

Quadro nº 5. Número de referências relativas às categorias associadas às dimensões de qualidade e qualidade social

Como se pode observar do quadro nº 5, o conceito de *qualidade* é recorrente sobretudo nas políticas da U. Porto em que o número de referências ao nível das várias categorias associadas a esta dimensão foi de 715 enquanto a FPCEUP apresentou 16 referências. No que diz respeito, à dimensão *qualidade social* e respetivas categorias identificamos 67 referências nos documentos da U. Porto e 3 referências nos documentos da FPCEUP. Esta diferença estará com certeza relacionada com o facto de ser maior o número de documentos da U. Porto em relação aos documentos da

FPCEUP e que são disponibilizados pelo recente gabinete de Qualidade desta faculdade.

O número de referências identificado permitiu-nos inferir que a U. Porto procura assegurar uma educação de qualidade e acima de tudo parece demonstrar uma preocupação em consolidar uma cultura de qualidade e que a FPCEUP começa a estabelecer as bases para tal cultura de qualidade. É perseguindo uma cultura de qualidade que a U. Porto criou, em 2006, o Serviço de Melhoria Contínua, que tem como missão:

(...) de conceber e apoiar um SGQ inclusivo, no qual todos os colaboradores da U. Porto são responsáveis pela qualidade (independentemente de onde e quando realizam o seu trabalho) e que permite integrar os mecanismos de avaliação e melhoria nas tarefas correntes através de procedimentos simples (*ibidem*, p. 23).

O Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) tem como objetivo planear estratégias e planos para consolidação de procedimentos e monitorização da avaliação dos cursos, nomeadamente na edificação de ações promotoras de hábitos de melhoria nos domínios basilares de atuação da U. Porto.

Articulando a questão da qualidade da U. Porto com a análise da qualidade na FPCEUP, nos documentos disponibilizados pelo Gabinete para a Promoção da Qualidade- ProQual da FPCEUP identifica-se a preocupação em realizar uma avaliação do desempenho dos docentes e do pessoal não docente. É expresso o seguinte:

O Gabinete para a Promoção da Qualidade propõe-se divulgar a todos os intervenientes os instrumentos enumerados, pretendendo dessa forma fomentar a consciencialização da importância de cada um na prossecução da missão da Faculdade e potenciar a intencionalidade das ações individuais nos processos que constituem caminho para a melhoria contínua (Instrumentos da qualidade- ProQual, 2015, p. 2).

Os enfoques acima referidos pelo ProQual da FPCEUP têm como objetivo convocar todos os intervenientes a participarem na avaliação e disponibilizarem a todos, no final desta avaliação, os resultados para que haja a melhoria contínua nas práticas pedagógicas e académicas/institucionais da faculdade. Este compromisso para melhoria contínua estabelecido pela “(...) FPCEUP assegurará a melhoria dos procedimentos de avaliação existentes e implementará os eventualmente necessários para promover e comprovar a qualidade do ensino e garantir que este tem como

finalidade a aprendizagem dos estudantes” (Standards para a garantia da qualidade da FPCEUP, 2015, p. 1).

Estas medidas pretendem tornar robusta uma cultura de qualidade, sobretudo ao estabelecer que o SGQ U. Porto e o Gabinete para a Promoção da Qualidade na FPCEUP instituem uma política que atende aos seguintes requisitos no cumprimento das necessidades da instituição:

1. Política e procedimentos para a Garantia da Qualidade 2. Aprovação e revisão dos cursos e graus 3. Avaliação dos estudantes 4. Garantia da qualidade do pessoal docente 5. Recursos de aprendizagem e apoio aos estudantes 6. Sistemas de informação 7. Informação pública 8. Investigação e desenvolvimento 9. Relações com o exterior 10. Internacionalização (Manual do Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade do Porto, 2012, p. 5).

A U Porto, tem vindo a apostar numa política de qualidade de reconhecimento nacional e internacional. Como é enunciado num dos documentos analisados existe a intenção por parte da U. Porto em se “(...) transformar numa proeminente instituição de ensino superior do espaço europeu depende, em boa medida, da sua capacidade para instalar uma cultura de qualidade em toda a organização” (Plano Estratégico de Grande Linhas de Ação, 2011, p. 22).

Em seu estatuto a U. Porto incumbe ao Conselho Geral a responsabilidade de elaboração de mecanismos de autoavaliação de desempenho. Para concretização de uma autoavaliação a U. Porto propõe a promoção de inquéritos frequentes e a avaliação referente ao desempenho pedagógico dos docentes, investigadores e estudantes, bem como, a sua apreciação e divulgação (Estatutos da Universidade do Porto, 2015). Esta tendência avaliativa foi realçada por Leite (2012), que confirma a inserção de questões de qualidade e de avaliação nas agendas políticas internacionais e que de certo modo influenciam as nacionais, principalmente pelo seu caráter de monitorização.

Ao procurar analisar o desempenho na instituição como um todo a U. Porto visou reforçar o rigor organizacional necessário para o progresso da mesma em âmbito nacional e internacional, intenção que é já expressa no Programa de Ação de 2014. Do ponto de vista do desempenho pedagógico a análise permitiu observar que tem havido um investimento na formação pedagógica dos docentes, tal como constataram Fernandes, Lopes e Mouraz (2013). A ênfase é colocada numa formação de excelência considerando-se “(...) que essa é a base para se garantir o maior sucesso profissional e pessoal e, por via disso, se conseguir o melhor aproveitamento do investimento que os

próprios, as suas famílias e o País fazem na sua formação” (Relatório de Atividade e Contas, 2013, p. 5). Preconiza-se uma visão de formação edificada na ideia de qualificação dos estudantes que permita sobrepor os muros da universidade, no sentido de, quando este estudante vier a ser inserido no mercado de trabalho, contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Na sequência das ideias acima referidas pode ser situado o Proqual da FPCEUP no qual é referido que a FPCEUP “(...) implementará mecanismos para promover, avaliar e melhorar a colaboração interinstitucional e a prestação de serviços à comunidade, garantindo o seu contributo para o desenvolvimento regional e nacional” (Standards para a garantia da qualidade da FPCEUP, 2015, p. 2). Esta prestação de serviço à comunidade visa contribuir para uma formação integral dos estudantes, promovendo situações de contacto com realidades e com instituições de atendimento socioeducativo que contribuem para ampliar os seus conhecimentos e competências. Depreende-se, assim, que as Universidades vivem em tensão por tentarem oferecer uma formação integral que vise responder aos imperativos de uma sociedade globalizada e, simultaneamente, desejarem atender aos princípios de uma educação democrática, operacionalizando a sua missão institucional *para* e *com* a sociedade (Sobrinho, 2012). No âmbito desta dimensão democrática a U. Porto tem vindo a reforçar o princípio de de uma formação global “(...) cultural, científica, técnica, artística, cívica e ética- no quadro de processos diversificados de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de capacidades e competências específicas e transferíveis e a difusão do conhecimento” (Estatutos da Universidade do Porto, 2015, p. 13286).

A análise documental permitiu ainda constatar que a U. Porto tem vindo a implementar estratégias e iniciativas culturais, no sentido de que a formação universitária tenha um carácter multidisciplinar e global, isto é, envolvendo cursos extracurriculares, *workshops*, seminários, voluntariado, atividades desportivas, entre outros empreendimentos que favorecem o diálogo com outros espaços formais e não-formais (Plano de Atividades Integrado, 2011). Estes dados são também corroborados pelo estudo de Fernandes, Mouraz e Sampaio (2013) a que nos referimos antes. Já em 2011 através do seu Plano Estratégico de Grandes Linhas de Ação, a U. Porto dava conta dessa intenção. Como nesse documento é enunciado “A U. Porto é uma instituição de educação, investigação e desenvolvimento, comprometida com a formação integral dos cidadãos, com o respeito pelos seus direitos e a participação activa no progresso das suas comunidades” (p. 7). Parece poder depreender-se uma

dupla intenção de, à medida que procura formar integralmente os estudantes a U. Porto, procura também respeitar os seus direitos e promover a sua participação nos processos formativos.

Nesta mesma linha, consideramos que as estratégias institucionais identificadas vão no sentido de chamar à responsabilidade aqueles que têm poder de decisão, pois são peças chaves para a construção de uma universidade ajustada à sociedade em que vivemos e, para que isso aconteça, é necessário a criação de espaços/ redes sociais que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes (Wallace & Abbott, 2007). No Plano de atividades Integrado (2011) declara-se que:

A importância da qualificação dos cidadãos, enquanto condição necessária para se garantir um crescimento sustentável da Região e do País, impõe uma abordagem integrada dos processos formativos (...), em estrita aderência às expectativas do tecido económico e social (...) Tal postura reforçará a aposta em promover o conhecimento científico e a inovação com vista à modernização do tecido económico e social através enfatizada” (p.10).

A relevância de uma formação que qualifica para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho, e principalmente para o desenvolvimento do país como um todo, irá cumprir com a sua função missão quer a nível individual, quer a nível social

Os discursos institucionais ancorados em uma universidade responsável e comprometida com uma formação de qualidade para os seus estudantes, refletir-se-á na valorização social e no sucesso académico, tendo aqui presente que não basta oferecer o acesso, mas, sim, criar as condições para a permanência, e sucesso de todos os estudantes (Ferreira & Fernandes, 2015) no ensino superior.

Por outro lado, uma formação que qualifica para a vida pressupõe uma “valorização social do conhecimento e a sua transferência para os agentes económicos e sociais, como motor de inovação e mudança” (Estatutos da Universidade do Porto, 2015, p. 13286). A integração do conhecimento e a sua transferência para a sociedade são estratégias que buscam a melhoria e valorização da vida social dos seus *stakeholders* e para o progresso da sociedade. Complementando esta ideia no Programa de Ação para a Universidade do Porto (2014), sustenta-se uma “(...) formação cultural, cívica e humanista da Comunidade, a promoção do sentido ético na vida, a valorização da envolvente e do património e a preservação da memória da instituição” (p. 8).

Não obstante, reconhecendo os desafios que envolvem a concretização desta conceção de formação, reconhecemos também, tal como, Leite (2012) que apostar

numa aprendizagem ao longo da vida torna-se uma condição necessária para o crescimento tanto pessoal, quanto profissional num contexto de uma sociedade do conhecimento e da informação que vive em constante transformação. Talvez consciente deste desafio “ a U. Porto procurou investir na dinamização da área da educação contínua” (Relatório e Contas Consolidadas, 2014, p. 17) reconhecendo o seu potencial científico e pedagógico. Vemos, portanto, que a instituição assume o grande desafio de contribuir para uma formação de qualidade dos docentes, e não docentes, reconhecendo, assim, a importância da formação pedagógica dos professores para o seu trabalho docente e para a melhoria da qualificação dos estudantes, futuros profissionais, tornando-os capazes de atuar no mercado de trabalho de maneira eficiente, e de responder às questões sociais contemporâneas, transferindo para as situações sociais os conhecimentos adquiridos em contexto académico.

IV2.2. Formação orientada por princípios democráticos

Em relação à dimensão *formação e princípios democráticos* os termos agregados foram: formação integral; igualdade e equidade; participação e envolvimento. O quadro nº 6 sistematiza essa informação.

Dimensões/categorias de análise →	Formação e Princípios democráticos//número de referências
Documentos institucionais	
U. Porto	
Fundação da Universidade do Porto (2009)	0
Homologação dos Estatutos da U. Porto (2009)	1
Relatório Integrado de Atividades (2010)	0
Plano de Atividades Integrado (2011)	6
Plano Estratégico e Grandes Linhas de Ação U. Porto (2011-2015)	8
Manual do Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade do Porto (2012)	6
Relatório de Atividades (2012)	2
Relatório de atividades e contas da U. Porto (2013)	2
Plano de Atividades e Orçamento (2014)	14
Relatório e Contas Consolidadas (2014)	7
Programa de Ação para a Universidade do Porto	28
Estatutos da Universidade do Porto (2015)	7
Totais de referências nos documentos da U. Porto	81
FPCEUP:	
A garantia da qualidade no Ensino Superior Europeu_ESG (2015)	0
Instrumentos da qualidade (2015)	0
Standards qualidade – FPCEUP (2015)	2
Totais de referências nos documentos da FPCEUP	2

Quadro nº 6: Número de referências relativas às categorias associadas à dimensão Formação e Princípios democráticos

Como se observa o número de referências relativo às categorias associadas à Dimensão *Formação e Princípios democráticos* foi de 81 referências nos documentos da U. Porto e de 2 disponibilizados pelo Gabinete de qualidade da FPCEUP.

Em relação a esta dimensão, se focarmos de novo o Decreto nº68, 1911, fica, desde então, visível a responsabilidade do Estado na democratização da educação.

(...) um dos primeiros deveres do Estado democrático é assegurar a todos os cidadãos, sem distinção de fortuna, a possibilidade de se elevarem aos mais altos graus de cultura, quando disso sejam capazes, para que Democracia constitua, segundo a bela definição do imortal Pasteur, aquela forma de Estado que permite a cada indivíduo produzir o seu máximo esforço e desenvolver em toda a plenitude, a sua personalidade (Decreto nº68, 1911, p. 1261).

Neste excerto vemos indícios de princípios democráticos na oficialização da U. Porto enquanto instituição de ensino superior, expressos nomeadamente na ideia de acesso de todos à educação e cultura, independente da condição socioeconómica. Entretanto, para que os estudantes carenciados pudessem aceder ao ensino superior e alcançar as mesmas oportunidades tornou-se necessário a atribuição de bolsas de estudos. Esta atribuição de bolsas de estudos seguiu a influência de outros países por ser considerada uma prática democrática, possibilitando que estudantes com condições socioeconómicas mais desfavorecidos pudessem prosseguir os estudos (Santos, 1997).

Pode-se inferir também que a U. Porto se compromete com a formação integral e humana dos estudantes, tal como é expresso no Plano de Atividades e Orçamento (2014). Afirma-se o objetivo de:

Reforçar na formação dos estudantes as componentes relativas ao desenvolvimento de capacidades de trabalho, de resolução de problemas, de trabalho em equipa, bem como a aquisição de competências específicas que os apoiem na procura e no exercício de uma atividade laboral competente, responsável e adaptável ao dinamismo da evolução social contemporânea (p. 18)

Também a opção de preconizar o envolvimento e participação dos estudantes corporiza uma política que estimula a autonomia dos estudantes, docentes e investigadores na criação de espaços de inclusão, coesão social e liberdade de expressão. Na verdade, esta foi uma das premissas encontradas no documento do Programa de Ação para a Universidade do Porto (2014) do candidato e atual reitor da Universidade do Porto Sebastião Feyo de Azevedo. É expresse nesse documento a ideia de que “A questão da equidade no acesso é um problema a montante, relativamente ao qual a U. Porto tem o direito e a obrigação de se pronunciar e assim o fará em sede

própria” (*ibidem*, p. 14). Este excerto permite-nos inferir que o reitor demonstra a explicitação de um programa de ação ancorado numa política de igualdade de oportunidades, com o intuito de mitigar as desigualdades na educação superior. A questão da equidade, nomeadamente a atenção à integração de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino superior tem vindo a marcar os discursos institucionais:

Várias UOs¹⁴ têm promovido a adopção de práticas pedagógicas inovadoras, apoiando, nomeadamente, a integração académica e profissional de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) e reforçando a formação, em parceria com outras Instituições que actuam neste domínio (e.g. FPCEUP), de docentes (Relatório Integrado de Atividades, 2010, p. 7).

Vemos na citação acima, uma orientação política de apoio aos estudantes e que parece corroborar a intenção de promover uma formação para todos, isto é, uma qualificação académica e profissional com vista a inclusão social e no reconhecimento da diversidade (Baptista, 2005).

Ao mesmo tempo que se estruturou uma política institucional que ambiciona o bem-estar dos seus estudantes, docentes, funcionários e comunidade, preconiza-se também uma formação orientada para o empreendedorismo e intervenção social. É nesta linha que o Plano de Atividades Integrado (2011), preconiza a promoção do empreendedorismo, voluntariado e ações de cunho social, no sentido de “(...) providenciar um maior bem-estar e qualidade de vida à sociedade constitui, em si mesmo, uma dimensão relevante de realização pessoal e de desenvolvimento social” (p. 18). No horizonte de todo este movimento de realização pessoal e contributo a nível social vemos, em proximidade com Freire (1997) a criação de condições para o sucesso académico dos estudantes e para uma formação eminentemente humana, participada e empenhada para e com o ambiente em que se insere.

De entre as ações dinamizadas podemos destacar a criação de programas de saúde e/ou de atividades curriculares e extracurriculares que contribuem para a integração dos estudantes e seu encaminhamento vocacional (Relatório de Atividades Integrado, 2010).

Nota-se, assim, a intenção de que os estudantes cooperem com a comunidade ao oferecer oportunidade de envolvimento social e cultural, quer em atividades de disseminação científica, quer de desenvolvimento profissional e pessoal, especialmente,

¹⁴ Unidades Orgânicas

no âmbito de ações para a formação ao longo da vida (Programa de Ação para a Universidade do Porto, 2014).

IV.3. A visão dos estudantes

O objetivo desta parte do trabalho é identificar concepções dos estudantes relativamente qualidade da formação e as suas perceções quanto à vivência dessa qualidade e princípios democráticos da formação, no contexto universitário em que estão inseridos. Como se referiu no capítulo metodológico, participaram neste estudo, estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da U. Porto. Também como se referiu, participaram 16 estudantes que se disponibilizaram para serem entrevistados.

As entrevistas foram transcritas e os discursos foram organizados em três dimensões, e várias categorias tal como foi explicitado no capítulo anterior: Dimensão A- *concepções de qualidade*; Dimensão B- *integração e apoio social* e Dimensão C- *percepções sobre vivências de qualidade*.

Na dimensão A, a intenção foi caraterizar o conceito de *qualidade* dos estudantes e identificar caraterísticas de qualidade associadas à formação, bem como, identificar condições facilitadoras e/ou que constituem obstáculo à existência de qualidade na instituição do ensino superior. A dimensão B, relativa à *integração e apoio social*, visou compreender condições de acesso, o processo de adaptação/integração dos estudantes e a sua participação nas dinâmicas institucionais, bem como o tipo de apoio institucional nesses processos. A dimensão C, buscou identificar percepções dos estudantes sobre a qualidade da sua formação e relacionar essas percepções com o sucesso académico.

IV.3.1. Conceção de *qualidade*

A *concepção de qualidade* dos estudantes de maneira geral expressa um sentido que a relaciona com um produto ou serviço vantajoso. Esta ideia é expressa no enunciado abaixo:

Qualidade.... eu acho que é quando um bem ou um serviço ou um produto atinge uma pontuação expectável ou a pontuação expectável que tu tinhas sobre aquele serviço ou

aquele produto, não sei. A qualidade é muito variável porque o que pode ser qualidade para mim pode não ser para ti, não é? Portanto, se eu espero que aquele produto ou aquele serviço ou aquele local tenha determinada qualidade quando ela atinge, ou seja, num conjunto de vários fatores atinge esta qualidade para mim é algo que tem qualidade (P11).

Eu acho que qualidade é algo que nos agrada em determinados serviços ou mesmo numa pessoa as qualidades, lá está, aquilo que nos agrada e acho que é por aí, acho que é aquilo que nos satisfaz e que nos faz sentir bem connosco e com a coisa em questão que tem a tal qualidade, lá está os serviços, pessoas, qualquer coisa (P15).

Associado à ideia de qualidade parece estar um sentido de satisfação, e a percepção de que representa sempre algo agradável e que provoca bem-estar pessoal.

Fica também a ideia de que o modo como se olha a qualidade é sempre muito relativo, e subjetivo, dependendo da visão pessoal de cada pessoa. Interessante a ideia que associa qualidade à atribuição de significado e a uma certa intencionalidade para tentar melhorar algo. Como refere uma entrevistada:

Qualidade em qualquer contexto, implica eficácia nos que estamos a fazer implica que tenha algum sentido ,... uma intenção. A qualidade passa um bocadinho por darmos significado as coisas e saber fazê-las, não é, ou se não soubermos fazer reconhecer que não sabemos e tentar melhorar isso, acho que a qualidade pressupõe um bocado esse processo de intenção, significado e reconhecer os nossos erros, porque nós não somos perfeitos, acho que passa por aí (P9).

Esta conceção de qualidade aproxima-se da visão de Cunha (2014) para quem a qualidade está relacionada com o impacto que os processos em causa têm na vida das pessoas, sem deixar de considerar a participação destas nesses processos. Pode ser situado nesta linha de pensamento o depoimento seguinte:

Qualidade é para mim é uma coisa boa, ... por exemplo o ensino de qualidade é um ensino em que tu aprendes com qualidade alguma coisa, por exemplo, algo que te acrescenta alguma coisa que te dê alguma coisa enquanto pessoa não só, por exemplo, no caso dos estudos apenas te instrua mas também acresce algo que seja benéfico à tua vida pessoal (P16).

Pode observar-se que este participante considera que a qualidade, neste caso a qualidade do ensino traz sempre algo proveitoso em termos de aprendizagem devendo ser parte integrante dos processos académicos, sociais, culturais, familiares e outros.

Ao serem questionados sobre a qualidade alguns entrevistados mencionam que o ensino superior em Portugal tem esta componente, e principalmente que a U. Porto é um exemplo de universidade de excelência.

Em relação a qualidade do ensino superior, neste caso a Universidade do Porto, pela minha experiência, eu acho que estamos numa faculdade onde o ensino realmente é de qualidade; quer dizer, temos bons professores e unidades curriculares interessantes pelo menos no nosso curso, portanto eu acho que a nossa Universidade do Porto é uma universidade com muita qualidade ao nível dos processos de ensino de aprendizagem (P13).

Sim, a falar de um modo mais geral eu acho que o ensino em Portugal de modo geral até tem a qualidade. E em relação a Universidade do Porto que conheço ... acho que temos a qualidade quer a nível de infraestruturas, docentes, até dos próprios serviços que às vezes são há sempre aquelas coisas mais burocráticas, mas acho que de modo geral que o nosso ensino tem qualidade sim, nomeadamente em termos pedagógicos (P14).

Ao mencionar a qualidade do ensino em Portugal, mostram que a U. Porto oferece as condições necessárias para uma formação de qualidade, quer a nível de serviços e infraestruturas, quer na componente didática/pedagógica. Relacionando este último aspeto com o modo como os estudantes veem os professores, muitos dos entrevistados citam que a relação professor-aluno e a metodologia utilizada pelo docente têm um papel crucial na aquisição de conhecimentos e na sua formação integral. Referem a propósito:

Sinto que os professores tentam implementar outras formas de aprendermos que...., apesar de terem de nos dar uma nota final acho que tentam acompanhar-nos com os trabalhos mandando-nos realizar um trabalho autónomo, acho que este é o aspeto positivo (P7).

A aprendizagem autónoma é um aspeto valorizado por alguns estudantes o que, na linha do pensamento de Freire (1997), é basilar. Como sublinha o autor, “sem autonomia não é possível haver ensino, nem aprendizagem, no fundo, o essencial nas relações (...) é a reinvenção do ser humano no aprendizado da sua autonomia” (p. 105-106). Esse modo de ensino-aprendizagem passa por um trabalho intencional e mediado entre docente e estudantes.

Mas, esse é um desafio pedagógico que parece continuar a ser perseguido, nomeadamente se o associarmos à questão da avaliação. Quando o estudante é apenas avaliado através das classificações, isso é por eles sentido como um entrave à sua participação e ao trabalho autónomo. O depoimento seguinte é elucidativo desta ideia:

No que respeita à avaliação, por exemplo, qualidade não pode ser algo que seja apenas traduzido pela nota final, porque eu acho que termos um 20 ou um 18 a determinada unidade curricular não significa necessariamente que nós tivemos uma boa qualidade

de ensino, porque eu posso não fazer nada durante um semestre todo e conseguir na última semana produzir tudo aquilo que me é pedido e conseguir tirar uma boa nota e eu posso produzir tudo durante o semestre todo e chegar ao final do semestre e fazer o trabalho final e o trabalho final não ficar de acordo com as perspetivas e tirar uma má nota. Por isso, eu acho que em questões de qualidade da avaliação aprendizagem (...) eu acho que tem que ser visto de uma forma global ..., desde aspetos pessoais, aspetos profissionais ou a própria maneira de cada um trabalhar, (P7).

A visão deste estudante pode ser relacionada com a conceção de avaliação formativa proposta por Fernandes (2006) quando sustenta a importância de se conhecerem “(...) bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (p. 30). A visão do autor complementa a perspetiva do entrevistado P7 que demonstra que o processo avaliativo deve contemplar uma orientação e regulação da sucessão sistemática das situações educativas. Isto é, nos processos de avaliação o *feedback* ao estudante é fundamental porque centra a atenção no processo e não apenas nos resultados, e incita o próprio estudante a ser participante ativo no seu processo formativo. Esta avaliação considerada global pode ser enquadrada numa leitura democratizante da avaliação, que contempla uma relação mútua entre o quantitativo (notas) e o qualitativo (subjetividade professor/aluno). Esta conceção de avaliação afasta-se da perspetiva meramente classificatória, criticada por Luckesi (2005), quando adverte para o facto de que:

Ao ato de examinar (classificar) não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse (p. 2).

A propósito deste aspeto, o entrevistado P5 ao ser questionado se a qualidade é medida através das notas, afirmou: “Sim, porque é por aí que nos somos medidos lá fora, é pela classificação que nós tivermos, é um bocadinho assim” (P5). Esta leitura é também corroborada por outro estudante:

Eu acho que é mesmo as classificações, sem dúvida, lá está, porque lá fora nós somos vistos pelos nossos resultados finais, não interessa se a minha relação com o professor é boa ou não, o que interessa é o resultado final e depois eu também se optar ir para mestrado, eu quero ir para mestrado mas eu tenho que ter uma nota para conseguir entrar no mestrado. Não interessa se correu bem ou não, desde que a nota seja boa e também acho que a minha relação com os professores aquela relação mais aberta, mais à vontade é onde eu tenho classificações melhores, do que a relação mais tradicional mas antiga que os professores tem e a minha classificação é mais baixa, ...P6).

Estas afirmações deixam transparecer um sentido de qualidade de ensino numa lógica mercantilista, neoliberal que visa a satisfação dos “clientes” e atender ao mercado envolto no consumo, menosprezando uma qualificação dos sujeitos de maneira holística (Sobrinho, 2012).

Entretanto, outros discursos apontam para uma formação para além do quantitativo, que contempla a subjetividade dos sujeitos e uma formação que transpõe a sala de aula e os conteúdos transmitidos. Como relata um entrevistado:

A nível de ensino é essencial entender que não está ali apenas um aluno, mas uma pessoa ...e, nesse sentido, proporcionar formação de qualidade penso que seja importante não apenas ver que aquela pessoa enquanto aluno ou profissional, mas também enquanto pessoa (P3).

Esta conceção pode ser integrada no que consideramos ser uma formação *com* e *de* qualidade, porquanto considera as vivências dos estudantes e a sua participação e contributo tanto dentro da sala de aula, como também situações sociais podendo ter um retorno daquilo que aprenderam e ressignificaram ao longo da sua formação (Beck *et. al*, 2001).

IV.3.2. Integração e apoio social

No que se refere à dimensão da *integração e apoio social*, a entrada no ensino superior é sentida por alguns os estudantes como de difícil adaptação:

Eu falo por mim, quando vim nos primeiros dias andava muito confusa pela faculdade, mas depois passaram umas semanas era o que nos diziam os estudantes que já estavam cá ...eles dizia-nos que também tinham sentido isso,... andamos aqui nos primeiros dias um bocado baralhados, não sabiam muito bem como é que isso funcionava, mas depois acabamos por nos habituar (P1).

Este depoimento expressa a importância dos pares na integração dos novos alunos no ensino superior. O trabalho de mentoria parece ganhar aqui grande centralidade. Este é, aliás, um dado corroborado pelo estudo de Ferreira e Fernandes (2015). A Mentoria é, de facto, um dos projetos mais referenciados pelas estudantes. Segundo uma entrevistada a Mentoria é uma forma de integração dos novos alunos na faculdade, tal como refere:

É uma forma de os integrar. Ao longo do semestre são nos dado dois ou três mentorados e nós com eles articulamos, perguntamos se é preciso algum, se precisam de algum apoio, se precisam de alguma ajuda, de apontamentos, algumas dúvidas que eles têm relativamente ao Sigarra, dúvidas em relação a alguma coisa, datas de entrega, alguma coisa, ligada mais a papelada, burocracia, nós ajudamos no que podemos ao longo do semestre. É feito algumas atividades, mas como ainda está tudo no início, ainda estamos em processo de desenvolvimento digamos (P10).

Este projeto embora sendo recente tem vindo a reforçar as infraestruturas, nomeadamente ao nível da criação de um espaço físico para atendimento dos alunos, tal como refere uma estudante:

Havia a mentoria, mas não havia sala, ou seja, ajudou-nos ali naqueles primeiros dias, mas depois nunca mais se ouvia falar de mentoria ..., nem tínhamos grandes contatos. Só este ano com a abertura da sala e com o apoio dos professores, ainda mais reforçado, acho que é um processo gradual vai ser, vai ganhando força e identidade com o passar do tempo (P10).

Este apoio aos estudantes parece crucial no seu processo de integração na FPCEUP, tal como evidencia um testemunho: “eu tenho a minha mentora, ...e embora já algum tempo que não falamos, eu sei que posso contar com ela ... ela é muito disponível, quando me disse que quando precisar posso enviar-lhe um *email* neste aspeto ajuda” (P1).

Um outro depoimento assinala, igualmente, a importância deste projeto na integração dos estudantes e revela, sobretudo, a importância de os estudantes se envolverem nas atividades da faculdade como forma de integração:

Estou no projeto da mentoria no programa da mentoria, faço parte da coordenação, dos alunos que estão na coordenação, represento o segundo ano. Também já participei num mini- estágio de investigação do CIIE aqueles estágios que eles dão, no fundo somos ajudantes dos professores que estão a fazer investigações e fazemos algum trabalho mais pesquisa e de essencialmente pesquisa e de formação de imagem.... Estou a iniciar agora com umas colegas e com a professora vamos tentar fazer um programa para a universidade Júnior para o próximo ano e este ano já não conseguimos entrar no concurso, mas para o próximo ano. E estou junto com as minhas colegas também do segundo ano e com uma professora que foi nossa professora no semestre passado vamos organizar agora um Seminário o 3º seminário sobre metodologias de investigação na Educação (P11).

Estes processos de participação dos estudantes, para além de lhes oferecerem experiências enriquecedoras que poderão contribuir para o seu futuro profissional e pessoal, representam também uma forma de olhar as dinâmicas institucionais com maior sentido de responsabilidade e de cidadania participativa.

Relacionando estes dados com as orientações da política da U. Porto e da FPCEUP, é possível estabelecer uma ponte entre estes discursos e um dos programas citados para inclusão dos estudantes: o voluntariado. As práticas de voluntariado têm por objetivo dar-lhes a oportunidade de realizar atividades em outros espaços (Plano de Atividades Integrado, 2011), podendo contactar com realidades socioeducacionais diversas. Vão nesse sentido os testemunhos de alguns entrevistados:

Eu faço voluntariado com crianças, e gostava, aqui, de fazer um trabalho com crianças. E portanto, acho que a educação dá para associar todas essas atividades que eu for fazendo acabo por me identificar muitas com elas (P1).

Eu estou na mentoria, e também faço voluntariado não na faculdade,...mas num centro comunitário do Porto, não sei se conheces, na Sé do Porto ... dou apoio escolar a crianças. Eles têm mais ou menos entre 11-12-15 de idades. Para aqui são um grupo de jovens assim complicados porque não tem muito sucesso escolar, há alguns que tem, mas pronto depois tem as suas particularidades e é desafiante porque eu vou para lá uma vez por semana e a hora e meia estou com eles e é muito complicado concentrar, concentrados todos principalmente os rapazes, muito complicado (P9).

Apesar dos locais de voluntariado mencionados não estarem relacionados à U. Porto vemos que a Licenciatura em Ciências da Educação despertou nos estudantes esse interesse em participar em atividades dessa natureza. Isto é, a formação parece tê-los despertado para o compromisso de ajudar a comunidade em que estão inseridos e em ter experiências na área em que estão a qualificar-se.

Outra medida de apoio à permanência do estudante na universidade é a oferta de bolsas de estudos, sendo a bolsa do Serviço de Ação Social da Universidade do Porto-SASUP, a mais desejada pelos estudantes.

Tenho o SASUP, do serviço de ação social da Universidade do Porto, é a bolsa que recebo e que me ajuda a equilibrar um pouco as despesas. Também estou aqui numa residência universitária que também não pago assim muito e acaba por equilibrar (P10).

Eu acho que sim, ..., se eu não tivesse não podia estar aqui, e eu acho que para mim, eu não sei o que estaria fazendo no momento, não vejo, não consigo ver sem estar aqui, acho que, não sabia, acho que estaria perdida sem saber o que fazer, porque isto para mim é mesmo o que eu quero, então se eu não pudesse não sei, não sei mesmo o que faria, acho que é mesmo fundamental este apoio (P16).

A maioria dos estudantes entrevistados recebe suporte social da universidade para apoio ao pagamento das propinas da faculdade, despesas de transportes, fotocópias

e despesas com a residência. Para o estudante P16 não haveria outra possibilidade de realizar os estudos a nível superior se não houvesse este apoio social.

Apenas um dos estudantes relatou ser contemplado pela Bolsa de colaboradores, uma bolsa que faz parte das normativas da U. Porto. Esta tem como objetivo ajudar os estudantes mais carenciados, dando-lhes a possibilidade de trabalharem em eventos, congressos e seminários oferecidos pela instituição, em troca recebem uma remuneração para tal atividade. Os seus discursos ilustram o sentido desta Bolsa de colaboradores:

Inscrevi-me na bolsa dos colaboradores e a medida que vai havendo alguma coisa que nos solicitem nós vamos ajudar. Há tempos tivemos uma palestra e nós fomos ajudar, não é, por exemplo, em termos tipo de secretariado tínhamos os papéis e tínhamos que assinalar se as pessoas tinham chegado e assim (P1).

Neste momento também estou no projeto da RESL.eu que também é um bocadinho fazer uma investigação trabalhar na área do insucesso e do abandono escolar. Eu já tive na parte dos telefones, ter que entrar em contacto com os estudantes para saber qual é o ponto de situação, se está ou não na escola, toda aquela situação de se prolongou sua escolaridade obrigatória para o 12 ano e tentar trabalhar um bocadinho, investigar e estudar o porquê que leva os estudantes a abandonarem (P10).

É visível, o quanto fecundo é para os estudantes a participação em eventos oferecidos pela Universidade, como também a participação como bolseiros em iniciação científica, possibilitando-lhes o contacto com realidades diferentes, públicos variados, bem como contribuindo para uma formação interdisciplinar em espaços formais e não-formais.

IV.3.3. Perceções sobre *vivências de qualidade*

No tocante a perceções sobre vivências de qualidade no discurso supracitado o sujeito menciona a participação em projetos de investigação que possibilita aos estudantes a aproximação com a realidade em que vão atuar. E como defende Fernandes (2008), torna-se necessário uma “relação estreita entre a atividade pedagógica e a atividade de investigação, reconhecendo, assim, que a identidade profissional se configura nessa dupla face, e vendo nessa relação uma possibilidade para uma formação de ensino superior de melhor qualidade” (p. 298).

A vivência de situações de internacionalização é também uma possibilidade de os estudantes enriquecerem a sua formação e apoiada pela Bolsa Erasmus. Esta, como

vemos no documento do ProQual da FPCEUP, é uma das estratégias para garantia da qualidade da faculdade. Como é enunciado:

A FPCEUP deve possuir uma estratégia de internacionalização e de relacionamento sistemático com parceiros internacionais. Essa estratégia deve estar em sintonia com a sua missão e com o plano estratégico por forma a melhor servir as suas atividades de ensino/aprendizagem e de investigação (Standards para a garantia da qualidade da FPCEUP, 2015, p. 3).

Esta Bolsa Erasmus é valorizada pelos estudantes, como sublinha um estudante:

Estou a pensar fazer mobilidade para o próximo semestre, no terceiro ano- primeiro semestre, e pretendo ir para o Brasil, mais propriamente Rio de Janeiro, candidatei-me a Universidade Federal do Rio de Janeiro e pronto estou desejosa, porque acho que vai ser muito bom para mim, porque vou experienciar e enriquecer a minha formação (P10).

A internacionalização é uma prerrogativa da U. Porto, tal como é afirmado no Plano Estratégico de Grande Linhas de Ação (2011). Como é descrito, “O alargamento do grau de Internacionalização da U. Porto, traduzido quer na capacidade de colocar membros da comunidade U. Porto em interação com universidades estrangeiras, quer na habilidade de atrair públicos estrangeiros à U. Porto” (p. 19).

Como também referido no capítulo relativo à influência das políticas internacionais nas políticas nacionais, identificamos o programa maiores de 23 anos como política nacional implementada nas instituições de ensino superior. No nosso estudo dos 16 entrevistados 3 ingressaram através deste programa e explicaram como foi este processo.

Eu entrei pelos maiores de 23, portanto, os maiores de 23 ...nós somos submetidos a um exame genérico mas que tem sempre a ver com o curso em si óbvio, eu lembro do exame que fiz tinha questões relacionadas com a educação, com os jovens, pronto com escola, com o ensino-aprendizagem sempre dentro daquilo que é a base do nosso curso, depois desta prova se obtivermos, portanto, acima de 9 ou 9.5 ou 10. Tens uma segunda fase que é uma entrevista com três professores daqui da faculdade, no fundo mais para conhecerem a ti para perceberem qual é a tua intenção no curso, o que que tu queres mesmo ...e também é dada uma nota a esta entrevista, portanto estas duas notas juntas permitem ter uma nota para acederes ao curso que tem vagas como em qualquer situação, tem sempre vagas, se atingires a classificação que te permita entrar nas primeiras vagas que eles disponibilizam tens acesso ao ensino superior, o que foi o que me aconteceu (P11).

É no quadro desta situação apresentada que identificamos um processo diferenciado de ingresso ao ES, e que favorece a inserção de estudantes que não tiveram possibilidade de prosseguir os estudos na idade considerada apropriada.

Focando agora as percepções dos estudantes em relação às suas vivências de qualidade no curso em Ciências da Educação, o testemunho seguinte expressa uma visão muito positiva:

Para já vejo que as Ciências da Educação vieram formar, ajudaram a formar enquanto pessoa e a partir daí construir uma profissão por assim dizer, embora eu acho que ao longo da vida não vamos ter uma única profissão ou trabalhar apenas num determinado contexto. Posso atuar na Educação e quero, mas também em contextos completamente diferentes, de voluntariado está ligado a Educação é certo. Agora não estão a surgir ideias concretas, não está ligada apenas a uma coisa, quem sabe se no futuro não tire outras licenciaturas outros cursos ou algum outro tipo de formação, ou seja, para mim Ciências da Educação daria a noção (P3).

A percepção do estudante demonstra a qualidade do curso, que está igualmente comprometida com uma formação enquanto pessoa, possibilitando as bases para poder prosseguir em contextos relacionados ou não com a Educação.

Vai neste mesmo sentido um outro depoimento:

As expetativas que eu tinha, foram superadas porque nunca imaginei que o curso no fundo tivesse tanta qualidade como tem, porque acho que o curso tem mesmo muita qualidade, há coisas que podem ser melhoradas, há, mas tem muito potencial e superou as expectativas daquilo que eu pensava que ia encontrar no curso. Portanto, eu tinha um determinado valor qualitativo que ia encontrar aqui e eu acho que neste momento superou, porque acho que estou a gostar imenso do curso e acho que para mim está a ter a qualidade máxima (P11).

Nesta fala fica visível que as expetativas em relação ao curso e sua qualidade ultrapassam as idealizações. A este respeito, um dos estudantes refere que o curso o estimulou a participar e a ser mais comunicativa. Como refere: “o curso ajudou-me a comunicar com as pessoas, ajudou-me muito, eu era um bocado introvertido, ...e melhorei essas competências” (P4). O curso tem uma componente comunicacional que estimula os estudantes a envolver-se e a expressarem as suas ideias em sala de aula e fora dela. Esta ideia é corroborada por Trindade e Cosme (2010) quando salientam que os “(...) professores poderão assumir enquanto interlocutores qualificados desse processo de apropriação e recriação do património cultural” (p. 73).

E a este facto, os professores do curso são citados por estabelecerem relações de proximidade com os estudantes, e estes por sua vez, sentem-se livres e à vontade para terem um posicionamento e uma autonomia crítica diante dos assuntos e situações relacionadas com a Educação e a sociedade em geral.

Ilustra bem esta situação o seguinte depoimento:

(...) eu sinto isso que os professores são muito acessíveis, quer nas abordagens que fazem, quer nas relações mesmo pessoais que temos com eles. Nós passamos num corredor por um professor e se tivermos uma dúvida qualquer que seja qualquer e ele se puder ou mesmo que não possa ele dá-nos um bocadinho de atenção e acho há cursos em que isso não acontece isso. Também o facto de faculdade por ser uma faculdade pequena permite atingir certos níveis de satisfação que outras faculdades não conseguem porque são muitas pessoas porque é uma máquina maior (P11).

Em consonância com o discurso supracitado, o entrevistado P4 posiciona-se também sobre a componente comunicacional e humana proporcionada na Licenciatura em Ciências da Educação. Esta percepção sobre o clima relacional vivido entre professores e estudantes pode ser inserida no paradigma pedagógico comunicacional proposto por Trindade e Cosme (2010) e que reconhece a relevância das interações dos alunos neste desenvolvimento pessoal e social.

Como sublinha um entrevistado:

Existe uma grande abertura e eu senti um choque, eu falo por mim, eu choquei um bocado com isso, do género, será mesmo que devo falar agora, ou não, se eu aprendi que não devia falar eram eles que sabiam. Então esta adaptação ao início custou um bocadinho, mas agora no segundo semestre já é mais fácil, como já estou mais habituada foram quase quatro meses, então é muito mais fácil haver este diálogo, o facto, dos professores falarem eu consigo exprimir muito mais facilmente (P5).

Este depoimento evidencia um outro tipo de dificuldade de adaptação ao ensino superior e que passa pelas ruturas concetuais de carácter pedagógico, e que os estudantes precisam de fazer e que demoram a serem edificadas.

Os professores a maneira como eles interagem connosco, a maneira como eles tentam mexer mesmo tipo por dentro connosco e a maneira como eles falam e puxam por nós e também a própria dinamização das aulas e assim é completamente diferente daquilo que estávamos habituados ..., falo por mim, para vir aqui para a faculdade que no ensino secundário era totalmente diferente a metodologia dos professores de lá com as metodologias dos professores daqui (P12).

Sustenta-se o estímulo dos estudantes a participarem, estabelecerem diálogos frutíferos, recíprocos de saberes que refletem a diversidade e que expressam uma relação de confiança entre professor/ estudante e estudante/estudante. Estas vivências de qualidade relatadas podem ser associadas ao sucesso académico, tal como é indicado por alguns entrevistados:

Se calhar, porque acho que motiva mais, cativa mais, eu acho que se nós não gostarmos do que estamos a fazer, acabamos por não ter vontade de fazer e quando eu saber que vou para aquela aula e saber que posso estar à vontade, dá vontade de fazer, e acho que é isso, porque acho que o sucesso académico é mesmo isso, relaciona-se mesmo com isso (P6).

Se eu estiver motivada, se eu gostar do curso, se eu gostar, e se tiver bons professores, bons métodos pedagógicos, acho que não só o professor, mas também a própria turma, até os próprios estudantes, a interação que existe entre eles a cooperação, acho que isso tudo influencia no sucesso ou insucesso do estudante, sim acho que sim (P10).

A motivação que curso proporciona aos estudantes, é composta de esforço individual, revelado como um dos princípios para atingirem os objetivos planeados pelo curso e em particular por cada unidade curricular cursada, e por estratégias institucionais criadas para potenciar essa integração, autonomia, aprendizagem e, por conseguinte, o sucesso académico dos estudantes neste ciclo de ensino. Este clima valoriza a comunicação entre os sujeitos envolvidos “(...) quer para uma actuação transformadora, por parte deste, sobre a realidade física e social que o envolve, quer, finalmente, para o desenvolvimento de uma reflexão crítica de natureza pessoa sobre o próprio sentido do processo de construção do conhecimento” (Trindade & Cosme, 2010, p. 44).

IV.4. Uma triangulação dos dados

O processo de triangulação envolve diferentes métodos ou procedimentos de recolha de informação na investigação qualitativa, no sentido de desenvolver uma compreensão do fenómeno a ser estudado. Segundo Patton (1999), existem quatro tipos de triangulação: triangulação de métodos, que verificam a consistência da informação adquirida por diferentes métodos de recolha de dados; triangulação de fontes, em que se congregam os dados provenientes de diferentes fontes; triangulação de analistas, na qual diferentes analistas observam os mesmos dados: e por fim a triangulação das teorias/ perspectivas para interpretar e analisar os dados (p. 1193).

A triangulação dos dados da nossa investigação foi obtida através do cruzamento permitido pela análise de conteúdo dos discursos institucionais da U. Porto e da FPCEUP e das entrevistas realizadas aos estudantes de licenciatura em Ciências da Educação da FPCEUP. O enquadramento teórico nos capítulos I e II fazem a triangulação das teorias e perspectivas sobre as políticas nacionais influenciadas pelas

agendas internacionais na implementação da qualidade no ensino superior, bem como, sobre os contributos teóricos relacionados à qualidade e à qualidade social com princípios democráticos, uma vez que se convocou inúmeros autores que nos orientaram na interpretação de ambos os dados (documental e entrevistas).

Sintetizando os discursos advindos da análise do conteúdo dos documentos e das entrevistas, situamos as seguintes ideais:

A análise permitiu compreender que o conceito de qualidade envolve a adequação dos planos de estudos às necessidades dos estudantes e à sociedade cada vez mais competitiva. Na busca de atender aos objetivos de eficiência na gestão do sistema nos vários os setores que envolvem a U. Porto, apresentam o chamamento de todos os intervenientes na construção de um ambiente favorável de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional, no sentido de criar espaços de participação que sensibilizam para o entendimento da importância da qualidade nos pequenos atos que são grandes contributos para a sua implementação. Nesta perspetiva, a U. Porto “(...) assegura a pluralidade e livre expressão de orientações e opiniões e promove a participação de todos os corpos universitários na vida académica comum” (Estatutos da Universidade do Porto, 2015, p. 13286). E nos discursos dos estudantes identificamos um sentido de qualidade que, relacionado com a avaliação da aprendizagem, convive numa tensão entre as classificações, os resultados finais, aprendizagem e a aquisição de competências enquanto pessoa e profissional.

Um dos obstáculos enfrentados para a concretização da qualidade no ES mencionada foi a pressão dos exames e dos trabalhos finais, tal como refere um estudante:

(...) acho que é um aspeto negativo, porque eu vejo, pelo menos este semestre estamos a sentir muita pressão e muita exigência, a exigência de não pode estar muito alta, mas a pressão e as coisas que nós temos de fazer são tantas que nós acabamos por nos causar mesmo uma exigência e não sei se vamos ser esta qualidade (...). Sim, é o grande obstáculo para atingir a qualidade para mim pelo menos é a pressão, é a falta de tempo, falta de manobra (P7).

Portanto, vemos que a questão da exigência em relação ao curso também poderá influenciar o desempenho dos alunos nos trabalhos e nos exames a que são submetidos.

Infere-se uma intenção da U. Porto em promover uma qualidade social comprometida com a melhoria da situação social dos estudantes, e com a melhoria da sua formação possibilitando uma formação capaz de promover a sua autonomia, e a sua

participação ativa nas decisões e não se focando apenas na garantia de títulos e certificados académicos. Como sublinha um estudante:

Eu aprendi a aprender ouvir o outro com este curso, o facto de ouvir falar os outros de pensar que não é só aquilo que estou a pensar, que é assim que funciona, o facto de haver realidades dos outros países os alunos dos Erasmus e assim ajudou-me a aprender ouvir o outro e acaba por aprender mais o facto da característica de aprender a ver é muito importante neste curso (P5).

A qualidade social é percebida como a busca de um “(...) bem-estar, ambição e pro-atividade para fazer sempre mais e melhor no seu serviço público, na prossecução dos objetivos de missão, na produção do saber e na sua transferência para a sociedade, a todos os que nela trabalham de forma permanente” (Programa de Ação para a Universidade do Porto, 2014, p. 9). Nas falas dos estudantes vimos que estes para terem acesso e permanecerem no ES foram beneficiados por formas diferenciadas de acesso, especificamente os maiores de 23 anos; por bolsas de estudos que lhes permitem qualificarem tanto a nível nacional quanto internacional, sem deixar de mencionar os projetos desenvolvidos pela FPCEUP que propiciam aos estudantes conviverem em outros espaços e públicos diferenciados e ampliarem as suas aprendizagens e competências.

A análise dos documentos e das entrevistas permitiu também identificar uma preocupação da U. Porto e da FPCEUP na promoção de uma formação global que envolve a componente ética e cívica e que tem como elementos “a realização pessoal de todos os que a integram” (Estatutos da Universidade do Porto, 2015, p. 13287).

Nas entrevistas observamos, que, para alguns estudantes, a classificação adquirida no final do semestre é considerada fundamental mas, a maioria dos estudantes mencionou a qualidade da formação. Uma formação que lhes permite desenvolver competências que lhes permitirão ter uma atividade profissional bem sustentada:

Eu acho que essa formação vai ser benéfica para mim no futuro e numa futura profissão porque acho que estou a adquirir competências que em outros cursos se calhar não adquiria, é essa tal competência do diálogo, de escutar os outros, de procurar não ver só aquela realidade, mas sim uma visão mais abrangente das coisas e assim eu acho que isso são competências que no mundo do trabalho, e hoje em dia principalmente vai ajudar (P12).

O curso tem proporcionado uma formação integral como preconizado nos documentos institucionais tornando os estudantes capazes de se relacionarem com os outros e nesta partilha edificarem a sua emancipação (Freire, 1997).

Neste sentido, a U. Porto busca assegurar a igualdade de acesso e permanência implementando estratégias e serviços, tal como o mentorado, e os apoios sociais que visam mitigar as desigualdades sociais. Este comprometimento institucional democrático contribui para o desenvolvimento da autonomia de todos os intervenientes do processo de uma formação de qualidade social com princípios democráticos (Sobrinho, 2013). A maioria dos estudantes entrevistados recebem apoio social, o que nos faz compreender que as estratégias institucionais planeadas estão atendendo e ajudando os estudantes a prosseguirem a sua formação.

Considerando também a forma como a formação está a ser realizada através do contacto com professores e o apoio à integração, os estudantes consideram que estas estratégias fazem toda a diferença para que se sintam estimulados para buscarem o sucesso académico. Como sublinha um estudante:

A qualidade, eu acho que é, nós temos cadeiras que temos que ler muito e por muito que nós não temos esta vontade e que pareça complicado os professores conseguem nos incentivar. Tentem, eu sei que leiam duas vezes se for preciso. E conseguem nos motivar e isso é ótimo e conseguimos criar uma ligação com eles que se calhar no secundário foi muito mais complicada (P2).

Apesar de assim considerarem, alguns outros estudantes relatam que alguns docentes utilizavam metodologia e práticas tradicionais e que isso tem influência no sucesso académico:

O apoio dos professores acho que é importante para ter sucesso, a maneira de dar as aulas não ser muito expositivas, dar trabalhos para perceber as coisas, mas facilitadores, sei lá, as tecnologias também cada vez mais ajudam para não ser. Por exemplo nós tivemos uma professora no primeiro semestre em que as aulas eram debitar matérias e os alunos cansam-se, acho eu claro. Os professores também têm que se adaptar um bocado (P4);

Já no ensino sem qualidade aquilo que eu falei antes da qualidade de haver certos professores que partilhavam connosco e que nos estimulavam, há também o outro lado, porque que há professores que fazem isso e eles são completamente contra, é igual ao secundário que a opinião deles é que é, não abre muito espaço ao diálogo para ocorrer durante a aula e eu acho que é isso que também peca (P5).

Os próprios alunos fazem comparações entre professores que utilizam métodos variados e como isso se pode refletir no resultado final.

Nas aulas em que havia esta qualidade de ensino, em que havia esta partilha de informação os meus resultados foram bastante melhores do que nas cadeiras em que eram mais aquele método tradicional do professor diz e nós decoramos (P5).

Salienta-se ainda algumas sugestões dadas pelos estudantes para mitigar problemas que interferem na qualidade do curso.

Acho que o curso perde qualidade ...há cadeiras em que nós temos dois professores a dar a mesma cadeira e um professor dá em uma turma e outro professor dá outra, em alguns casos há muita falta de articulação entre estes professores e eles têm métodos diferentes de ensino, claro que isso é normal cada pessoa tem a sua própria forma de ensinar, só que há coisas que não podem ser diferentes, há coisas em que quer eu, quer a minha colega que está em outra turma tem que ter os mesmos traços delineados de avaliação, de conhecimentos, de objetivos e às vezes notasse que há muita diferença quando a cadeira é dada por dois professores, notasse que nitidamente há ali alguns desfasamentos em termos de conceção, às vezes até da própria avaliação e da exposição da própria matéria (P11).

O entrevistado defende que as unidades curriculares sejam congruentes entre todos os professores para que os estudantes possam passar por processos de ensino/aprendizagem ajustados a todos.

Em suma, a triangulação realizada neste estudo permitiu a articulação e comparação das informações obtidas precedentes de diferentes fontes, promovendo uma clarificação, legitimação e validação dos resultados conseguidos sobre os discursos institucionais e as vivências instituídas pelos estudantes auscultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como argumentámos na primeira parte do trabalho muitas das alterações das políticas institucionais ocorrem em função de políticas globais que as determinam e as organizam (Ball, 2001). À Universidade são hoje cada vez mais exigidos desafios e compromissos para com uma educação inclusiva e democrática, valores considerados basilares de uma ação educacional, e simultaneamente atenta a questões sociais. Como refere Sobrinho (2013), entre outros, a responsabilidade social da Universidade constitui hoje uma demanda real que requer que ela se oriente por princípios de qualidade social.

A atenção a questões de qualidade, associada à ideia de democratização e de uma formação fundada em princípios de equidade, em sociedades cada vez mais globalizadas e culturalmente heterógenas, requer das Universidades um empreendimento ético e um comprometimento social que possa contribuir para mitigar as desigualdades sociais e, assim, aumentar as possibilidades de concretização de uma educação democrática (Leite & Fernandes, 2014).

Inserindo-se nesta problemática a investigação a que se reporta este trabalho permitiu compreender o lugar e a expressão que os conceitos de qualidade e de qualidade social e de uma formação orientada por princípios democráticos, ocupam em documentos oficiais que estruturam a ação educacional da U. Porto e da FPCEUP.

A análise realizada tornou claro existir uma supremacia do conceito de *qualidade* em relação ao conceito de *qualidade social*. As evidências (731 referências nos 15 documentos) parecem apontar para uma clara intenção da U. Porto de promover uma cultura de qualidade e de melhoria contínua em linha com os discursos que são veiculados por políticas internacionais (Bolívar, 2012; Leite & Fernandes, 2014).

Na definição do conceito de *qualidade*, observa-se uma tensão entre a lógica de mercado e a institucionalização de princípios de igualdade e de equidade. O conceito de *qualidade social* enquadra-se também na tensão entre lógicas de massificação e de empreendimento e o desejo de atender às especificidades de cada estudante nas suas particularidades.

A U. Porto, através dos discursos veiculados nos documentos orientadores da política institucional e que foram analisados neste trabalho, expressa o reconhecimento de que a qualidade passa pela institucionalização de um ensino qualificante, em que o conhecimento deve ser estruturado com a participação dos estudantes. A este propósito

é referido, por exemplo, que os estudantes são protagonistas das suas aprendizagens, possuindo liberdade para reelaborem saberes, espaços e práticas do aprender (Plano Estratégico e Grandes Linhas de Ação da U. Porto, 2011, p. 8).

Estabelecendo uma relação com os discursos dos estudantes estes expressam sentidos de qualidade que abrangem o ensino e os programas académicos, investigação, bolsa de estudos, infraestruturas e ambiente académico como sendo elementos favoráveis para uma formação de qualidade. Nesta ordem de ideias a qualidade desta formação também consiste em ter professores qualificados para contribuírem para uma formação integral, o que se aproxima de uma conceção de *qualidade social* que tem por objetivo uma formação promotora de uma sociedade mais inclusiva, solidária e justa.

É por esta razão que defendemos um entendimento de *qualidade social* que tem por base uma conceção de formação ancorada no reconhecimento da diversidade como condição para a equidade. Isto significa conceber a formação num forte compromisso com os estudantes, reconhecendo-os como protagonistas ativos e criando condições pedagógicas para que, efetivamente, tomem decisões sobre os seus percursos formativos. Significa acreditar que é neste compromisso mútuo que se criam condições para a formação de cidadãos comprometidos com a comunidade em que estão inseridos, admitindo que a partir dos conhecimentos adquiridos no ES, os estudantes são capazes de os ressignificar em prol da sua emancipação e participação crítica e ativa na sociedade.

Os dados evidenciaram que os sujeitos desta investigação acreditam que formação não será concluída ao receber o diploma e a maioria dos estudantes entrevistados planeia dar continuidade à sua formação através do mestrado, no sentido de no seu futuro profissional virem a atuar na área da Educação. Ao serem questionados sobre o impacto desta formação no futuro profissional, os estudantes, na sua maioria, responderam que a formação terá um impacto positivo por propiciar as bases necessárias, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Estas experiências citadas pelos entrevistados demonstram a preocupação da U. Porto em promover uma formação global (ética, cultural e académica). Dentre as ações de cunho social oferecidas foram destacadas as práticas de voluntariado, bolsa de colaboradores, Maiores de 23 anos, Erasmus, bolsa SASUP e projetos de iniciação científica. Estas ações, e os princípios que as orientam, expresso, nos documentos da política institucional, apontam para uma conceção de formação potenciadora de vivências efetivamente democráticas. Vão nesse sentido as vivências de qualidade

referenciadas pelos estudantes ao manifestarem satisfação com o curso, com a relação de proximidade que têm com a maioria dos docentes e com os métodos pedagógicos que incentivam à sua participação e coresponsabilização pela sua formação. Os dados evidenciam ainda uma forte relação entre medidas de apoio social e outras estratégias institucionais de apoio aos estudantes e os níveis de sucesso académico que alcançam.

Em termos mais concretos, os discursos dos estudantes coincidem com algumas das diretrizes enunciadas nas normativas, nomeadamente, no que diz respeito à elaboração de projetos e programas que favorecem aos estudantes terem acesso e permanecerem no ensino superior. Estas estratégias, constituindo um meio capaz de gerar efeitos positivos na vida das pessoas e de contribuir para que estas sejam reconhecidas, representam também princípios de uma política de equidade (Morosini, 2009).

Apesar desta tendência dos dados, o estudo realizado revela a necessidade de reflexão institucional, nomeadamente, na parte pedagógica, didática e curricular (práticas de ensino e formas de avaliação), mencionadas pelos estudantes como essenciais para o sucesso académico, satisfação em relação ao curso e atuação profissional.

Sustentámos a ideia de que a qualidade tem sempre uma dimensão de carácter social. Isto é, o estudo mostra que a qualidade social é essencial para promover condições para uma educação fundada em princípios de democratização e de equidade geradores de uma justiça social (Connell, 1992; Sobrinho 2013).

A U. Porto através do Programa de Ação para a Universidade do Porto (2014), deixou claro que o desafio está na “(...) organização e da qualidade em todas as vertentes da missão da UP”. Pois estas vertentes de ensino, investigação, internacionalização são compromissos éticos e políticos no oferecimento de uma formação democrática e na promoção de processos de inclusão de todos ao ensino superior, é por estas ideias sustentas que “As Pessoas estão no centro das políticas” (p. 24).

O princípio de colocar as pessoas no centro das políticas revela a intenção da promoção de projetos e programas numa perspetiva de melhoria contínua da qualidade sendo uma atuação e prática social *contextualizada* aos sujeitos que a integram.

Por fim, consideramos que estudo possui limitações por ser um estudo exploratório centrado apenas em uma unidade orgânica e a partir da visão de um número reduzido de estudantes. Apesar disso, consideramos que os estudantes que

participaram na investigação possibilitaram uma visão de suas vivências em contexto académico, que permitiu inferir sobre políticas e práticas da U. Porto e da FPCEUP. Olhando por este prisma, consideramos que este estudo constitui base para futuras investigações que busquem aprofundar o conhecimento sobre percepções de estudantes das diferentes faculdades que formam o universo da U. Porto sobre a qualidade da formação que oferece aos seus estudantes. Uma formação que, como ao longo do trabalho sustentamos, se deve ancorar em princípios de qualidade, e de qualidade social e em princípios democráticos. Oferecer este tipo de formação é compreender que as políticas devem estar articuladas com os contextos reais e devem impulsionar para processos formativos que concedam lugar para a participação e para o pensamento crítico, ou como sublinha Paulo Freire (1997), potenciem uma educação problematizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, Pamela & Wallace, Claire (2012). Social Quality: A Way to Measure the Quality of Society. *Social Indicators Research*, 108(1), 153-167.
- Afonso, Almerindo Janela (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), 15-32.
- Almeida, Leandro.; Araújo, Claisy Maria Marinho.; Amaral, Alberto & Dias, Diana (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899- 920.
- Amado, João (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ball, Stephen J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Baptista, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação com compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, Isabel (1998). *Ética e educação: Estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Beck, Wolfgang., Maesen, Laurent J. G Van Der., Thomese, Fleur & Walker, Alan. (Eds.). (2001). *Social Quality: A Vision for Europe*. London: Kluwer Law International.

- Bertolin, Júlio C. G. (2009). Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(1), 127-149.
- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos & Telmo Mourinho, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (2012). Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, Pierre (2007). *A miséria do mundo*. (6ª ed). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bravo, Mª Pilar Colás & Eisman, Leonor Buendia (1998). *Investigación Educativa*. (3ª ed). Sevilha: Ediciones Alfar.
- Brown, Duane & Brooks, Linda (1990). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. (2ª ed). San Francisco- US: Jossey-Bass.
- Castro, Alda Maria Duarte Araújo., Seixas, Ana Maria & Neto, António Cabral (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 37-61.
- Castro, Monica Rabello., Ferreira, Giselle & Gonzalez, Wania (2013). *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial editora.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-19.
- Chossudovsky, Michel (1997). *The Globalization of Poverty: Impacts of IMF and World Bank Reforms*. London: Zed Books.

Comunicado de Bergen (2005). Retirado em Junho 09, 2016 de http://institucional.us.es/eees/formacion/Bergen_Communique-eng.pdf

Comunicado de Berlim (2003). Retirado em maio 04, 2016 de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/24850512-4E2F-4579-829F-80CB905A5CC8/366/ComunicadodeBerlim1.pdf>

Comunicado de Londres (2007). Retirado em Junho 09, 2016 de <http://www.uma.es/eees/images/stories/london.pdf>

Comunicado de Praga (2001). Retirado em maio 04, 2016 de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf

Connell, Raewyn W. (1992) Citizenship, Social Justice and Curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2(2), 133-146, DOI: 10.1080/0962021920020202.

Convenção de Lisboa (1997). Retirado em Abril 22, 2016 de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65A45E7C-CF10-4975-A4C1-293AB523AC17/341/Convencao_Lisboa.pdf

Cornesky, Robert., McCool, Sam., Byrnes, Larry & Weber, Robert (1992). *Implementing Total Quality Management in higher education*. United States of America: Magna Publications

Cunha, Maria Isabel (2014). A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: É possível obter avanços? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(2), 453-462.

Dale, Roger (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» ou localizando uma «Agenda Globalmente Estruturada para a Educação»? *Educação & Sociedade*, 25(87). Retirado em Outubro 14, 2015 de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000200007&lng=en&nrm=iso.

Declaração de Bolonha (1999). Retirado em novembro, 19, 2015 de http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf

Declaração de Sorbonne (1998). Retirado em novembro, 19, 2015 de https://sigarra.up.pt/feup/pt/noticias_geral/noticias_cont?p_id.../Sorbonne.pdf

Deming, W. Edwards (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.

Dourado, Luiz Fernandes & Oliveira, João Ferreira (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, 29(78), 201-215.

Englund, Tomas (1989). Educational conceptions and citizenship education. In Stephen J. Ball & Staffan Larsson (Orgs.). *The struggle for democratic education equality and participation in Sweden*. London: The Falmer Press.

ENQA (2009). *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Helsinki. (3ª ed). Retirado em Outubro 14, 2015 de http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf

ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Retirado em Abril 07, 2016 de http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

European University Association (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*, Brussels: EUA. Retirado em Outubro 14, 2015 de <http://www.eua.be/publications>

- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, Preciosa (2008). Questões de ordem pedagógico-didática no exercício de ser professor/a no ensino superior universitário: uma reflexão a partir de uma experiência vivida de formação. In: Telma Cordeiro & Márcia Melo (Orgs.). *Formação pedagógica e docência do professor universitário*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Fernandes, Preciosa., Leite, Carlinda., Mouraz, Ana & Sampaio, Marta (2013). O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da Universidade do Porto. In Mariel Pryjma (Org.). *Desafios e trajetórias do desenvolvimento profissional docente*. (pp. 219-238) Curitiba: Editora da UTFPR.
- Ferreira, Filomena & Fernandes, Preciosa (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção - o olhar de estudantes. *Educação, Sociedade e Culturas*, 45, 177-197.
- Ferreira, Vitor Sérgio (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In: Leonor Lima Torres & Augusto José Palhares (Orgs.). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. Vila Nova Famalicão: Edições Húmus.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. (2ª ed). Porto: Afrontamento.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. (5ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Furlong, Andy & Cartmel, Fred (2009). Higher Education and Social Justice. *Society for Research into Higher Education and Open University Press*. Maidenhead.
- Gadotti, Moacir (1995). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. (9ª ed). São Paulo: Cortez Autores Associados.

- Garrison, D. Randy., Anderson, Terry & Archer, Walter (2000). Critical Inquiry in a text-based environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gomes, Paulo J. P. (2004). *A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação*. Retirado em Outubro 03, 2015 de eprints.rclis.org/10401/1/GomesBAD204.pdf?
- González, Julia & Wagenaar, Robert (2008). *Universities' contribution to Bologna Process: An Introduction*. (2^a ed). Retirado em abril, 03, 2016 de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BR_OCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
- Hadji, Charles & Baillé, Jacques (2000). *Investigação em Educação: Pra uma "nova aliança"*. Porto: Porto Editora.
- Harvey, Lee & Green, Diana (1993). "Defining Quality". *Quality assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Henriques, Hélder., Marchão, Amélia & Mourato, Joaquim (2015). A Democracia e o Ensino Superior Politécnico Português. O caso do Instituto Politécnico de Portalegre (década de 80 do séc. XX). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 173-196.
- Jezine, Edineide., Chaves, Vera Lucia Jacob & Cabrito, Belmiro Gil (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 57-79
- Jingming, Liu (2015). Ability vs Background: An Analysis of the Distribution Mechanism of Higher Education Enrolment Opportunities. *Social Sciences in China*, 36(2), 69-90.
- Krippendorff, Klaus (2003). *Content analysis: An introduction to Its methodology*. Beverly Hills: Sage.

- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2^a ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Gulbenkian/FCT.
- Leite, Carlinda (2012). Processos avaliativos e suas interfaces com a didática universitária em contextos de complexidade. In Carlinda Leite & Miguel Zabalza (Coords.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: CIEE, 907-918.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(2), 421-438.
- Leite, Carlinda & Ramos, Kátia (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28(28), 73-89.
- Lemos, Marcelo Rodrigues (2012). Estratificação social na teoria de Max Weber: considerações em torno do tema. *Revista Iluminart*, 9(5), 113- 127.
- Lin, Ka (2013). A methodological exploration of social quality research: A comparative evaluation of the quality of life and social quality approaches. *International Sociology*, 28(3), 316–334.
<http://iss.sagepub.com/content/28/3/316.full.pdf+html>
- Lopes, Amélia (1993). *A identidade docente: contribuindo para a sua compreensão*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, trabalho de síntese, apresentadas à FPCEUP.
- Lopes, Amélia (2004). Os professores: identidades (re) construídas. In Áurea Adão & Édio Martins (Orgs.). *Motivação e Mal-estar docente*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 93-108.

- Luckesi, Cipriano Carlos (2005). Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. *Revista ABC EDUCATIO*, 46, 28- 29.
- Magalhães, António M & Stoer, Stephen (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Magalhães, Solange Martins Oliveira & Souza, Ruth Catarina Cerqueiro Ribeiro de. (2015). Qualidade social e produção do conhecimento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 58, 253-270.
- Magna Charta Universitarum (1988). Retirado em Abril, 22, 2016 de <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>
- Mark, Eddie (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 2-10. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2012.727703>
- Moreira, Herivelto & Caleffe, Luiz Gonzaga (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. (2ª ed). Rio de Janeiro: Lampariba.
- Morosini, Marília Costa (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 165-186.
- Nunes, Rosa (2003). O campo do olhar de Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 187- 200.
- OCDE (2007). *Panorama sobre a Educação 2007: Indicadores da OCDE*. Retirado Outubro, 20, 2015 de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39316322.pdf>
- Ozga, Jenny., Larsen, Peter Dahler., Segerholm, Christina & Simola, Hannu (Eds.) (2011). *Fabricating quality in Education: Data and governance in Europe*. London: Routledge.

- Patton, Michael Quinn (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189–1208.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes & Maria Carvalho, Trads.) (5^aed). Lisboa: Gradiva.
- Santos, Boaventura Sousa (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62. Retirado em Novembro 20, 2015 de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF
- Santos, Boaventura Sousa (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. (5^a ed) Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2002). *Os processos da globalização*. Retirado em maio 05, 2016 de www.eurozine.com
- Santos, Boaventura Sousa (2011). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. (3^a ed). São Paulo: Cortez.
- Santos, Cândido dos. (1997). *Universidade do Porto: raízes e memórias da instituição*. Porto: U. Porto Editorial.
- Santos, Cândido dos. (2011). *História da Universidade do Porto*. Porto: U. Porto Editorial.
- Santos, Sérgio M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES.
- Saint- Georges, Pierre (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In. Luc Albarello, Françoise Digneffe,

- Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy & Pierre de Saint-Georges (Orgs). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 15-47.
- Sitalakshmi, Venkatraman (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 92 – 112.
- Sobrinho, José Dias (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 601-618. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>
- Sobrinho, José Dias (2013). Educação Superior: Bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18(1), 107-126.
- Stoer, Stephen R. (2006). Educação como direito: O papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 22(1), 129-151.
- Tortolero, Aracelis (2006). Notas sobre antecedentes históricos de la calidad. *Revista sobre Relaciones Industriales y Laborales*, 42, 137-159.
- Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2010). *Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem*. Curitiba: Editora Melo.
- Tyagi, Garima (2012). Implementing Total Quality Management in Education: A Strategy to Improve the Quality of Education. *FedUni Journal of Higher Education*, VII (1), 74-80.
- Unesco (1998). *Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*. Paris.
- Retirado em Outubro 03, 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>

Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Retirado Abril, 23, 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Unesco (2005). *Towards Knowledge Societies*. Retirado em Outubro 05, 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>

Unesco (2009). *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*. Retirado em Abril 22, 2016 de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf

Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento

Wallace, Claire & Abbott, Pamela (2007). From Quality of Life to Social Quality: Relevance for Work and Care in Europe. *CALITATEA VIETII, XVIII*, 1–2, p. 109–123.

Legislação

Decreto-lei 529/80, de 5 de Novembro. Diário da República n.º 256/1980, Série I. Retirado em junho 04, 2016 de <https://dre.tretas.org/dre/16880/>

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março de 2006. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Retirado em maio 04, 2016 de <http://www.cm-cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/new/l46-86.pdf>

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1.ª série- nº166. Retirado em maio 04, 2016 de <https://dre.pt/application/dir/pdfs/2005/08/166A00/51225138.pdf>

Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto. Diário da República, 1.ª série- nº 157. Retirado em maio 04, 2016 de http://www.unl.pt/data/qualidade/qli_sgqe_avaliacao/Lei_38_2007_Avaliacao_ES.pdf

Políticas institucionais da U. Porto

Decreto nº 68, 24 de março de 1911. *Fundação da Universidade do Porto*. Retirado em junho 04, 2016 de http://biblioteca.fe.up.pt/events/2015/faculdade_tecnica/pdf/06800.pdf?iframe=true&width=930&height=700

Decreto-Lei nº 96/2009, de 27 de Abril. Decreto-Lei instituidor da Fundação Universidade do Porto, publicado em Diário da República, I série, nº81 de 27 de Abril de 2009. Retirado em abril, 05, 2015 de http://www.crup.pt/images/documentos/legislacao/regime_juridico/Decreto-Lei_n_96.2009_de_27_de_Abril.pdf

Despacho normativo nº18-B/2009: Homologação dos Estatutos da U. Porto, publicados no suplemento do Diário da República 2ª série, nº93, de 14 de Maio de 2009). Retirado em abril 05, 2015 de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=4197&pv_cod=39TE8azooa58

Estatutos da Universidade do Porto (2015). Diário da República, 2.ª série — N.º 100 — 25 de maio de 2015. Retirado em abril 05, 2015 de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=22726&pv_cod=52slaqqt89ra

Manual do Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade do Porto (2012). Retirado em abril 05 abril, 2015 de https://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Reitor/UP_Manual_Sistema_Gestao_Qualidade_20120301.pdf

Plano de Atividades e Orçamento (2014). Retirado em abril 05, 2015 de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=20139&pv_cod=29aaXairaa2f

Plano de Atividades Integrado (2011). Retirado em abril 05, 2015 de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=10271&pv_cod=32GoHdmanvIq

Plano Estratégico e Grandes Linhas de Ação U. Porto (2011). Retirado em abril, 05, 2015 de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=10269

Relatório de Atividades (2012). Retirado em abril 05, 2015 de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=17235..

Relatório de atividades e contas da U. Porto (2013). Retirado em abril 05, 2015 de <http://flipbook.up.pt/RAC2013/#/206/>

Relatório e Contas consolidadas (2014). Retirado em abril 05, 2015 de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=22990&pv_cod=35aaavaSwEa0

Relatório Integrado de Atividades (2011). Retirado em abril 05, 2015 de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=12464.

Programa de Ação para a Universidade do Porto (2014). *Antecipar o futuro, ousar a mudança*. Retirado em abril 05, 2015 de https://reitor.up.pt/wp-content/uploads/sites/4/2014/09/Programa_Acao.pdf

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

A garantia da qualidade no Ensino Superior Europeu (2015). Retirado em abril 15, 2016 de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=120465&pv_cod=58avaXmaEXj1

Instrumentos da qualidade (2015). Retirado em abril 15, 2016 de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=126706&pv_cod=58BYm6NbbaaQa

ProQual- FPCEUP_Números (2016). Retirado em junho 04, 2016 de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1021529

Resultado da Pesquisa de Pessoal Docente (2015). Retirado em julho 16, 2016 de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/func_geral.QueryList

Standards qualidade – FPCEUP (2015). Retirado em abril 15, 2016 de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=127686&pv_cod=58avaar8Qdva

Anexo 1: Guião de entrevista

Título: <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR</p>			
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> -Identificar o conceito de qualidade dos estudantes do Ensino Superior; -Identificar a participação e as vivências do/a entrevistado/a na oferta ou na procura de condições de qualidade no ensino/aprendizagem e nas vivências institucionais (ao nível dos serviços, apoios sociais e infra-estruturas da instituição e dos ambientes criados). -Relacionar perceções de qualidade e sucesso académico -Estabelecer relações entre perceções sobre a formação e a vivência institucional e os efeitos gerados no indivíduo/nas pessoas. -Caraterizar o valor das competências adquiridas ao longo da formação e da vivência na instituição. 			
Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco Introdutório - Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	- Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	- Informar, de um modo geral, o/a entrevistado/a do trabalho de investigação a ser desenvolvido - Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, alegando que o seu contributo é indispensável para o sucesso do trabalho - Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações - Solicitar permissão para citar, na íntegra ou pequenos excertos, do seu discurso, embora mantendo o anonimato.	
Qualidade Associada à formação	- Caraterizar o conceito de qualidade; -Identificar caraterísticas de qualidade associadas à formação.	- Solicitar ao/à entrevistado/a que caraterize o conceito de qualidade; - Pedir ao/à entrevistado/a para relacionar caraterísticas que atribui ao conceito de qualidade com situações	

		vividas no curso (exemplos de situações que considera serem de qualidade e exemplos de situações que não têm qualidade)	
Expetativas Associadas à participação e às vivências institucionais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer pontos de vista de estudantes sobre o tipo de participação e vivências institucionais no Ensino Superior; - Identificar condições facilitadoras e/ou obstaculizadores à existência de qualidade nesta instituição do ensino superior 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir ao/à entrevistado/a para falar de suas experiências como estudante do Ensino Superior; - Solicitar ao/à entrevistado/a para falar sobre os apoios sociais e de integração social e acadêmica. - Solicitar ao/à entrevistado/a para identificar condições facilitadoras da qualidade no Ensino Superior e obstáculos à sua concretização. Pedir exemplos 	
Formação Inicial associada a qualidade e sucesso acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar percepções sobre a formação que está a ser vivida no curso de ensino; Relacionar percepções de qualidade e sucesso acadêmico superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir ao/à entrevistado/a para caracterizar o que é para ele uma formação de qualidade no ensino universitário. - Pedir para estabelecer relações entre essas características de qualidade e o sucesso acadêmico - Pedir ao /à entrevistado/a para se pronunciar sobre o impacto que espera desta formação para seu futuro profissional 	
Capacidades Associadas ao indivíduo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o modo como o/a estudante descreve e aprecia a qualidade como parte integrante de sua formação 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir ao/à entrevistado/a para se posicionar numa escala de 1-5 em relação às capacidades adquiridas, explicitando as razões para sua classificação. 	